جـامعة عمار ثليـجي بالأغـواط–الجزائر



دراســـــات

مجلّة دوريـة محكّمة

-دراسة تقويمية لواقع تدريس التربية المهنية ومقترحات تحسينه في المرحلة الأساسية العليا في الأردن

د.منعم عبدالكريم السعايدة– الجامعة الأردنية...1

-اتجاهات طلبة "معلّم الصف" نحو تعليم العلوم وعلاقتها بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية

د.أسامة حسن عابد – د.عدنان سالم الدولات– الأردن....44

-بناء رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة: 08 – 10 سنوات

أ. بن بوزيد مريم– الجزائر.....60

-صدمة الإفراج من السجن

د.وناس امزيان– باتنة...76

-أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن – د. محمد أحمد الخطيب – جامعة طيبة– أ. صهيب سليمان المجذوب–

وزارة التربية والتعليم الاردنية...100

-فعالية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط

أ.العايب كلثوم – الجزائر 148

-التواصل العُماني المغربي الحديث: رحلة سليمان باشا الباروني إلى عُمان نموذجاً (1924–1940)

د.سعيد بن عبد الله بن سلام الصقري– ماليزيا...168

العدد: 27
أوت 2013

ISSN 1112-4652

مجلّة دراسات - العدد : 27 - أوت 2013

مجلّة "دراسات"

مجلّة دورية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

الرئيس الشرفي:

أ. د.جمال ابن برطال

رئيس جامعة عمار ثليجي بالأغواط

رئيس التحرير:

د. داود بورقيبة

نائب عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

الهيئة الاستشارية

– أ.د. الطيّب بلعربي	جامعة الجزائر– الجمهورية الجزائرية
– أ.د. علي براجل	جامعة باتنة – الجمهورية الجزائرية
– أ.د. عبد الله عبد الرحمن الخطيب	جامعة الشارقة– الإمارات العربية
– أ.د. أحمد امجدل	جامعة طيبة– المملكة العربية السعودية
– أ.د. كمال الخاروف	جامعة الرياض– المملكة العربية السعودية
– أ.د. باجو مصطفى	جامعة غرداية– الجمهورية الجزائرية
– أ.د. بحاز إبراهيم	جامعة غرداية– الجمهورية الجزائرية
– أ.د. كامل علوان الزبيدي	جامعة بغداد– الجمهورية العراقية
– أ.د. هواري معراج	جامعة غرداية– الجمهورية الجزائرية
– أ.د. عصام عبد الشافي	جامعة القاهرة– جمهورية مصر
– أ.د.أحمد كنعان	جامعة دمشق– الجمهورية السورية
– أ. د. برهان النفاشي	جامعة الزيتونة – الجمهورية التونسية
– أ.د. خلفان المنذري	جامعة السلطان قابوس– سلطنة عمان
– د. يوسف وينتن	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. بوداود حسين	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. محمد وينتن	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. يحى بوتردين	جامعة غرداية– الجمهورية الجزائرية
– د. خضراوي عبد الهادي	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. حميدات ميلود	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. أحمد بن الشين	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. ابن السايح محمد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. باهي سلامي	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. زقار رضوان	جامعة تمنراست– الجمهورية الجزائرية
– د. شريقن مصطفى	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. المبروك زيد الخير	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. داودي محمد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. عرعار سامية	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. بن سعد أحمد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– د. بوفاتح محمد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. صخري محمد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. جلالي ناصر	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. عمومن رمضان	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. قاسمي مصطفى	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. براهيمي سعاد	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية
– أ. قسمية إكرام	جامعة الأغواط– الجمهورية الجزائرية

مجلة دراسات - العدد: 27 - أوت 2013

مجلـة دراسات - العدد: 27 - أوت 2013

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخّص ثانٍ باللغة الأنجليزية، وكذا ملخص للسيرة الذاتية للباحث.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 10 صفحات، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر، ولا تلتزم المجلّة بإبداء أسباب عدم النشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.

فهرس المحتويات

- دراسة تقويمية لواقع تدريس التربية المهنية ومقترحات تحسينه في المرحلة الأساسية العليا في الأردن

د.منعم عبدالكريم السعايدة– الجامعة الأردنية...1

–اتجاهات طلبة " معلّم الصف" نحو تعليم العلوم وعلاقتها بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية

د.أسامة حسن عابد – د.عدنان سالم الدولات– الأردن....44

–بناء رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة: 08 – 10 سنوات

أ. بن بوزيد مريم– الجزائر.....60

–صدمة الإفراج من السجن

د.وناس امزيان– باتنة...76

–أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن

د. محمد أحمد الخطيب – جامعة طيبة– أ. صهيب سليمان المجذوب–وزارة التربية والتعليم الاردنية...100

–فعالية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط

أ.العايب كلثوم – الجزائر 148

–التواصل العُماني المغربي الحديث: رحلة سليمان باشا الباروني إلى عُمان نموذجاً (1924–1940)

د.سعيد بن عبد الله بن سلام الصقري– ماليزيا...168

مجلّـة دراسات - العدد : 27 - أوت 2013


بسم الله الرحمن الرحيم

دراسة تقويمية لواقع تدريس التربية المهنية ومقترحات تحسينه

في المرحلة الأساسية العليا في الأردن

د.منعم عبدالكريم السعايدة

كلّية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم واقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، ومقترحات تحسينه من وجهة نظر المعلّمين.

ولمعرفة واقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن تمّ تطوير استبانة تناولت (5) مجالات تلخّصت في المعلّمين ونظرتهم للمبحث، واهتمام الطلبة وأسرهم بالمبحث، والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، وتقويم التعلّم، وواقع التجهيزات والتسهيلات المادية.

وقد استجاب عنها (120) معلّما؛ كما تمّ تصميم صحيفة مقابلة لتعرف مقترحات المعلّمين لتحسين تدريس التربية المهنية. وقد تناولت مجالات المنهاج، والمعلّم، والإدارة، والطلبة، والنظام المدرسي، والمشغل. أجريت المقابلات مع (30) معلّما. وقد تمّ التأكّد من صدق الأداتين وثباتهما.

بيّنت نتائج الدراسة أنّ معدّل تقديرات المعلّمين لواقع تدريس التربية المهنية كان متوسّطا في الإيجابية. وقد كان متوسّطا كذلك في جميع مجالات الاستبانة باستثناء مجال (المعلّمين ونظرتهم للمبحث) الذي كان مرتفعا في الإيجابية.

كما دلّت النتائج على وجود فرق في واقع تدريس التربية المهنية يعود إلى تخصّص المعلّم وجنس طلبة المدرسة، وعدم وجود فرق تبعا لعدد الطلبة في المدرسة. كذلك قدّم المعلّمون (16) مقترحا لتحسين تدريس المبحث كان من أهمّها زيادة الحصص المخصّصة لتنفيذ الأنشطة الواردة في المنهاج، وزيادة الاهتمام بمشغل التربية المهنية.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the status quo of Pre-vational education delivery in the secondary stage in Jordan, and to collect teachers' suggestions to improve it. A questionnaire was built and divided into (5) fields: the teachers and their perspectives about the subject, interest of students and paerents in the subject, the used teaching strategies, learning assessment, and the status quo of facililities.

One hundred and twenty teachers responded to the questionnaire. In addition, an interview schedule was developed to collect the teachers' proposal to improve Pre-vational education delivery in the fields of: the curriculum, the teacher, the school administartion, the students the school system, and the workshop. Thirty teachers were interviewed. Validity and reliability were insured for both instruments.

Results revelaed that the status quo of Pre-vational education delivery was positively medium, which was also the case of all fields of the questionnaire except the field of (teachers and their perspecives about the subject) which was positively high.

A satistically signifcant difference in the teachers' estimations was found due to the teacher's experience and the gender of students of the school, while no difference was found due to the number of students in the school. Teachers suggested (16) actions to improve delivery of Pre-vational education, most importantly were to increase the lessons allocated to the subject and to pay more attention to the workshop.

المقدّمة

تعدُّ التربية المهنية الأساس في تكوين الاتجاهات لدى طلبة المرحلة الأساسية نحو التعليم المهني، كما تساعد في تأهيلهم للتعايش مع المدرسة والمجتمع بطريقة سليمة، وتوجّههم لممارسة النشاطات المختلفة المناسبة لإبراز ميولهم وقدراتهم المهنية، بالإضافة إلى أنّ التربية المهنية تساعد الطالب على اختيار نوع المهنة التي يرغب في المستقبل ونوع التعليم الثانوي الذي يناسبه.

وتهدف التربية المهنية كذلك إلى إعداد الطالب كي يساهم إسهاماً نافعاً في الحياة المنزلية والمدرسة والمجتمع، وتنمية شعوره بكرامة العمل وقيمته في مجالاته مختلفة، واكتشاف ميوله وقدراته الفنية والمهنية، وتنمية ذوقه الفني وقدرته على التصميم والابتكار، وتعزيز مبدأ الربط بين النظرية والتطبيق في المجال التربوي، وتعريفه ببعض المهن وفرص العمل المتاحة أمامه في البيئة المحلية، واتباعه لوسائل السلامة المهنية التي تتطلبها ممارسة العمل، وتعزيز روح التعاون والعمل الجماعي في الممارسات التطبيقية، وغرس حب العمل الجماعي بين الطلبة (حسن،1995؛ جرادات وتفاحة، 1995؛ 1989Ward). وكذلك تهدف لمساعدة الطلبة على اكتساب مهارات عملية ومعلومات وظيفية واتجاهات مرغوب فيها مبنية على خبرات حقيقية تؤدي إلى تنمية حب العمل وممارسته، ودعم المناهج الدراسية للمباحث الأخرى واستثمار إمكانات الطلبة وقدراتهم في مجالات تربوية هادفة. ويندرج تحت هذا الهدف العام جملة من الأهداف (حسن، 1995) تتلخص في: تنمية حب الطالب للمدرسة، وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو خدمة المجتمع، وتزويد الطالب بالمعلومات الأساسية في مجال المهارة العملية، وتنمية استعدادات وقدرات الطالب في المجالات العملية، وتدريب الطالب على الاستخدام السليم والصحيح للأجهزة والعدد اليدوية في عمل النماذج والأعمال الهادفة، وتنمية حب وممارسة العمل التعاوني والجماعي، وتدريب الطالب وتشجيعه على استثمار خامات البيئة المحلية (وزارة التربية والتعليم، 2007).

إضافة إلى ذلك، تهدف التربية المهنية إلى توفير الفرص للربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وتنمية القدرة على الملاحظة، وتنمية روح المشاركة في تحمّل المسؤولية، وتعزيز ثقة الطالب بنفسه، وتنمية الإبداع والابتكار لدى الطلبة، وتعويد الطلبة استثمار أوقات الفراغ بأعمال هادفة (محاسنة، 2010).

إنّ عناصر العملية التدريسية تتلخّص في المعلّم والطلبة والمنهاج والبيئة التعليمية. وتؤثّر خصائص كلّ عنصر من هذه العناصر في تشكيل واقع التدريس للموضوعات المختلفة بطريقة تفاعلية. ويشكّل المعلّم العنصر الأساس في عملية التدريس الصفّي بما يحمله من معرفة ومهارات واتجاهات نحو عمله ونحو طلبته، كما أنّ الطالب يشكّل محور العملية التعليمية؛ فبدون التفاعل الكافي من قبل الطلبة لا يحدث التعلّم المنشود. وتؤدّي معارف الطلبة وخبراتهم السابقة واتجاهاتهم نحو الموضوعات دورا مهما في تعلّمهم لها.

ويعدّ المنهاج العنصر الذي يحدّد الأهداف المنشود تحقيقها من قبل الطلبة كما يتضمّن تفصيلات كثيرة في محتوى الموضوعات والأنشطة وعناصر التقويم الموصوفة فيه. ولذا لا بد من أن يتناسب مع الطلبة ومع البيئة التعليمية المتوفرة ومع قدرات المعلّمين (الشيخ، 2001). إضافة إلى ذلك، فإنّ البنية التحتية للمشاغل ضرورية جدا في تدريس التربية المهنية مع ضرورة الصيانة الدورية للأجهزة والمعدات (المصري، 1995).

وانطلاقا من الأهداف العامة والخاصة للتربية المهنية، فإنّ برامجها يجب أن تتميّز بعدد من الخصائص والصفات لضمان الكفاية والفعالية. ومن أهمّ هذه الخصائص: ارتباط برامج التربية المهنية بالأهداف التعليمية والتربوية من ناحية وبعالم الإنتاج والعمل والحياة من ناحية أخرى، وارتباطها بالتنمية الوطنية بتهيئة الأفراد وإعدادهم للعمل في مختلف جوانب خططها، وتلبية الاحتياجات الفردية في إطار احتياجات المجتمع، ومواكبتها للتطورات التكنولوجية، وتوافر التكامل بين التطبيقات العملية والمفاهيم العلمية، إضافة إلى تركيزها على المهارات العملية والأدائية والنشاطات البيئية والحياتية، ومراعاتها لاقتصاديات العمل واهتمامها بعناصر الإنتاج والكلفة الأساسية للعمل، واتسامها بالمرونة والتنوع بحيث تلبّي الاحتياجات المختلفة للطلبة وتنمّي لديهم القدرة على التعلّم الذاتي وفق قدراتهم وميولهم، وتركيزها على الاتجاهات والمهارات اللازمة لمساعدة الطلبة على اختيار مهنة المستقبل والإعداد لها والنجاح في ممارستها، ومساعدة الأفراد على فهم قيود العمل السائد في السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمع، وأخيرا الإسهام في تطوير وزيادة ملاءمة النظام التربوي وتكيفه مع متطلبات الاقتصاد الوطني (وزارة التربية والتعليم،2007).

ولقد مرّ تطبيق منهاج التربية المهنية في الأردن بمراحل مختلفة حتّى وصل إلى الصيغة الحالية التي تطبّق ذاتها في جميع مدارس التعليم الأساسي في الأردن. ويقوم بتدريس مبحث التربية المهنية معلّمون من تخصّصات مختلفة؛ بعضهم في التربية المهنية وبعضهم من تخصّصات مهنية محددة، وبعضهم من تخصّصات أكاديمية يدرس المبحث على سبيل تكملة العبء التدريسي. وتحوي بعض المدارس مشاغل خاصة بالتربية المهنية، وبعضها لا يحوي تلك المشاغل، وبعضها يحوي مشاغل ليس كاملة التجهيز. ويدرس المبحث من خلال حصتين أسبوعياً مدة كلّ منهما (45) دقيقة.

كما تفيد الدراسات بأنّ لدى الطلبة وأسرهم اتجاهات سلبية عموما نحو الموضوعات الموضوعات العملية ومنها التبية المهنية (السيد، 2009، Al-saydeh, 2002).

وبالأخذ بعين الاعتبار خصائص منهاج التربية المهنية من حيث تركيزه على المهارة العملية، ومن حيث حاجة تنفيذ المهارات إلى معلّم ذي قدرة مهارية، والحاجة إلى مواد وأدوات، والحاجة إلى الوقت الكافي لتنفيذ الطلبة للمهارات والتدرب عليها من أجل الوصول إلى مستويات الإتقان المطلوبة، لا بد أن تبرز مشكلات تعيق التدريب على هذه المهارات. ويفيد الأدب التربوي أنّ الفرق بين ما يرد في في المنهاج الرسمي وبين ما ينفذ فعلاً في المدارس يزداد إذا احتوى المنهاج على مواد غير نظرية (مرعي والحيلة، 2011). ومن هنا فإنّ منهاج التربية المهنية، كونه منهاجاً ذا طبيعة عملية، مرشح لأن يحدث في تنفيذه مثل هذا الفرق نتيجة عوامل قد تتعلّق بإمكانات المدارس أو قدرات المعلّمين، أو طبيعة الوقت المخصص لتدريس المبحث،أو اتجاهات الطلبة وأسرهم نحو التربية المهنية

وبغضّ النظر عن نوع المنهاج، يفيد الأدب التربوي بضرورة التقويم المستمرّ للمقاربة بين ما يرد في الصيغة المكتوبة للمنهاج والتنفيذ الواقعي في المدارس (الوكيل والمفتي، 2005). ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتقويم واقع تدريس التربية المهنية ومقترحات تحسينه في المرحلة الأساسية العليا في الأردن

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتدخل عوامل عدة في تحديد واقع التدريس هي المنهاج والمعلّم والطالب والبيئة التعليمية. كما تضاف اتجاهات المعلّمين والطلبة وأولياء الأمور وإدارات المدارس إلى العوامل ذات الصلة بواقع التدريس. ولما كانت مادّة التربية المهنية من الموضوعات التي تسم في تعلّم الموضوعات العملية المفيدة في حياة الطلبة اليومية، خصوصا أنّ هناك تعديلات قد طرأت على المناهج في السنوات الأخيرة وعلى البيئة التعليمية ضمن مشاريع تطويرالتعليم نحو اقتصاد المعرفة (وزارة التربية والتعليم، 2007)، فقد برزت الحاجة إلى تقويم واقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، ومعرفة مقترحات المعلّمين لتحسين تدريسها. وستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن

2- هل تختلف تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن تبعا لمتغيرات خبرة المعلّم وعدد الطلبة في المدرسة وجنسهم؟

3- ما مقترحات المعلّمين لتحسين تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟

أهداف الدراسة

للدراسة هدفان رئيسان هما:

- تقويم واقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن بغرض العمل على تحسين تدريس هذا المبحث.
- جمع مقترحات واقعية ميدانية لتطوير تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

أهمّية الدراسة

تنبع أهمّية الدراسة من أهمّية مبحث التربية المهنية للمتعلّمين حيث يؤمل منه أن يسهم في تحسين اتجاهات الطلبة نحو المهن المختلفة، وزيادة قدرة الطلبة على التكيف مع الحياة، وجعلهم أكثر قدرة على اختيار مهنهم المستقبلية. كما تتبين أهمّية الدراسة كذلك من ضرورة توفر خصائص التدريس الجيد لأية مادّة تعليمية؛ إذ إنّ وجود مناهج رسمية للمواد الدراسية لا يشكّل الضمانة الأكيدة لتحقيق الأهداف التي وضع المناهج من أجلها؛ ولكن التدريس الجيد للمناهج هو الذي يشكّل ضمانة تحقق الأهداف. ويتوقع أن تستفيد جهات عدة من نتائج هذه الدراسة منها:

- مطورو المناهج في معرفة واقع التدريس للمناهج الحالية من أجل أن يكون التطوير القادم أكثر واقعية من حيث مناسبته للواقع المدرسي، والاستفادة من مقترحات المعلّمين في ذلك.
- الإدارات التربوية والتعليمية على اختلاف مستوياتها للعمل على إجراء ما يمكن عمله لتحسين واقع تدريس المبحث من فيما يتعلّق بكافة عناصر العملية التعليمية (الطلبة، والمعلّمين، والمناهج، والبيئة التعليمية).
- معلّمو التربية المهنية في تحسين ممارساتهم لتدريس المبحث.

مصطلحات الدراسة

فيما يأتي تعريف للمصطلحات الأساسية الواردة في الدراسة

التربية المهنية:

مبحث دراسي موجه لطلبة المرحلة الأساسية (من الصف الأول ولغاية الصف العاشر) وهو جزء من البرنامج الدراسي العام الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية اعتباراً من العام الدراسي 78/ 1979. ويهدف هذا المبحث إلى تمكين الطلبة من اكتساب المهارات العملية والمفاهيم المعرفية المرتبطة في جوانب مهنية متعددة تخدم برامج إعداد الطلبة ليكونوا مواطنين منتجين، لديهم قاعدة عريضة من المهارات تمكنهم من التكيف مع واقع الحياة ومتطلباتها. وقد ركزت الدراسة على المدارس التي تتضمن صفوف المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر).

تقويم واقع تدريس التربية المهنية:

تحديد درجة توافر خصائص التدريس المقبولة في ممارسات الجهات ذات العلاقة بالتدريس لمبحث التربية المهنية وتحليله ومعرفة طرق تحسينه. وقد قيس واقع التدريس من خلال استبانة لتقدير وجهات نظر المعلّمين حول ذلك تضمنت مجالات (المعلّمين ونظرتهم للمبحث، واهتمام الطلبة وأسرهم، والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، وتقويم التعلّم، وواقع التجهيزات والتسهيلات المادية).

مقترحات تحسين التدريس:

آراء المعلّمين المتعلّقة بما يمكن عمله لتحسين تدريس التربية المهنية فيما يتعلّق بعناصر العملية التدريسية (المنهاج، والمعلّمين، والإدارة المدرسية، والطلبة، والنظام المدرسي، ومشغل التربية المهنية). وقد تمّ قياسها من خلال مقابلات شبه مبنية مع المعلّمين.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- تعلّقت الدراسة بمادّة التربية المهنية بالمدارس ذات الصفوف الأساسية العليا في الأردن (الثامن والتاسع والعاشر).
- تمّ جمع البيانات من المدارس في إقليم الوسط من المملكة الأردنية الهاشمية.
- تمّ قياس واقع التدريس من خلال تقديرات المعلّمين باستجابتهم عن فقرات استبانة أعدت لهذا الغرض، كما جمعت بيانات مقترحات التحسين من خلال مقابلات شبه مبنية مع عيّنة من المعلّمين. لذا تعتمد صحة النتائج على خصائص الصدق والثبات لهاتين الأداتين.

الدراسات ذات الصلة

يقتصر هذا البند على الدراسات المتعلّقة بتقويم واقع التدريس لموضوعات مشابهة للتربية المهنية في طبيعة منهاجها:

قامت زيد (1994) بدراسة واقع حصّة التربية الفنية للصفوف الأربعة الأولى في وزارة التربية والتعليم في الأردن واتجاهات المشرفين ومديري المدارس والمعلّمين نحوها. استخدمت الباحثة استبانتين إحداهما لقياس واقع التدريس والأخرى لقياس الاتجاهات. وقد تمّ التعبير عن واقع التدريس من خلال ما يتوفر لدى المعلّمين من قدرات، وممارسات المعلّمين والمعلّمات داخل الحصّة، وممارسات الطلبة في أثناء الحصّة، والوسائل التعليمية واستخداماتها، والتقويم. تكوّنت عيّنة الدراسة من (91) معلّما من مديرية عمان الأولى و90 مديرا وأحد عشر مشرفا مثّلوا جميع مشرفي المرحلة الأساسية الدنيا ذوي العلاقة بالتربية المهنية. وقد كانت تقديرات المعلّمين لواقع التدريس متوسطة، بينما كانت تقديرات المشرفين متدنية.

وقد هدفت دراسة بترفيلد (Butterfield, 1998) تقديم طريقة تكشف ما إذا كانت المدارس في إنجلترا وإقليم ويلز بيئات مقبولة يتعلم فيها الطلبة صناعة خبراتهم بشكل يحقق توجهاتهم ورغباتهم، ويربطهم بمجتمعهم وحياتهم المعيشة. وأوضحت أنّ الحاجة – حسب الدراسة – أصبحت ماسة لأخذ مفهوم التربية المهنية في الاعتبار عند تخطيط المنهاج وتنفيذه، وأنّ مفهوماً كهذا لا ينبغي أن يظلّ مجرد نشاط هامشي. ولتحقيق أغراض الدراسة أجرى (Butterfield) مراجعتين شاملتين للمنهاج؛ الأولى في عام 1993م حيث أشارت إلى أنّ مفهوم الاختيار يقصد به إحداث تغييرات في البنى والتوجهات، ممّا يجعل الطلبة مسؤولين عن رفاهيتهم عبر ما يختارونه من فروع تعليمية أكاديمية أو مهنية. في حين أشارت المراجعة الثانية إلى أنّ هذه الفروع ينبغي أن تدرج تحت مسمى التربية التطبيقية أو التدريب المهني. وخلصت الدراسة إلى أنّ إعادة التصور لمفهوم تعليم المهن يتطلب تكامل هذا المفهوم بشكل كبير مع المنهاج في مرحلتي التخطيط والتنفيذ؛ فهذا أمر من شأنه أن يرفد الطلبة بوعي مهني يطرح ضمن أطر مقترحة تساعدهم على تملك جملة من الخيارات المسؤولة.

وحول عناصر الكفاية والفاعلية في تدريس مبحث التربية المهنية في الأردن أجرى الطويسي (1998 Tweissi,) دراسة هدفت معرفة عناصر الكفاية والفاعلية في مبحث التربية المهنية في الأردن. وقد استخدمت الدراسة: عناصر تصميم المنهاج، والطلبة، والمعلمين، والإدارة، والتدريب كعناصر تحدد الكفاية والفاعلية. وقد ركزت الدراسة على مساهمة هذه المكونات في فاعلية النظام. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ توظيف أساليب متنوعة في جمع البيانات هي: استبانة أعدّها الباحث، وزّعت على عيّنة من مدارس في أقاليم المملكة الثلاث، إضافة إلى مقابلة شبه منتظمة أجريت مع عيّنة من مديري مدارس، ومشرفين ومعلمين، وطلبة، وتحليل الوثائق. وقد توصّلت الدراسة إلى أنّه قد بذلت جهود كبيرة في عدة اتجاهات لتحسين كفاية وفاعلية تنفيذ منهاج التربية المهنية، ولكن مازالت بحاجة لتحسينات إضافية بعدة طرق، كما تبين أنّ نقص التجهيزات والتسهيلات ليست العقبة الوحيدة أمام تحسين كفاية وفاعلية التربية المهنية، وإنما العلاقة بين السياسات والممارسات التربوية، وتوفر الموازنة، هي أيضاً عقبة أمام التحسين. كما تبين أنّ أكثر المجالات نجاحاً من حيث مجالات الكفاية والفاعلية كان المنهاج، وأنّ برامج التدريب قبل الخدمة وفي أثنائها كانت بحاجة إلى مراجعة شاملة. وفي العموم لم توجد عناصر فعالة تساعد الطلبة في الانخراط في التعليم المهني.

كما هدفت دراسة شمو (٢٠٠١) تعرّف أهمّ مشكلات تدريس الاقتصاد المنزلي حسب آراء معلّمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، حيث اعتمدت الدراسة على استبانه من تصميم الباحثة موزعة على ستة محاور : الطلبة، والمعلمة، المدرسة، المنهج، النظم الإدارية للتعليم، الأسرة. كما اشتملت العيّنة جميع معلّمات التربية المهنية بالمدينة المنورة وعددهن (٩٣). أظهرت النتائج اتفاق أفراد العيّنة على أنّ من أهمّ مشكلات التدريس عدم تناسب المنهج مع سن الطلبة وضعف الإمكانات المتاحة، عدم اهتمام الطلبة بالمادّة وبإحضار الأدوات اللازمة لدارستها، كثرة العبء العملي الملقى على عاتق المعلّمة، عدم اهتمام الأنظمة الإدارية بالمادّة ومساواتها بالموادّ الأخرى، اعتقاد الأسرة بعدم الحاجة لدراسة موضوعات المبحث.

وقامت كذلك دغلس (2004) بدراسة هدفت معرفة درجة تنفيذ المعلّمين للمنهاج الرسمي المقرر في التربية المهنية لصفوف التعليم الأساسي العليا في الأردن. تكوّنت عيّنة الدراسة من: خمس مدارس اختيرت اختياراً قصدياً؛ حيث تمّ اختيار مدرستين للإناث، وثلاث مدارس للذكور، تعكس المدرسة الأولى من مدارس الإناث، والمدرستان الأولى والثانية من مدارس الذكور إمكانات المدرسة البسيطة، من حيث البنية التحتية والموادّ والأجهزة والأدوات (مشغل التربية المهنية) أيضاً. وكان المعلّم الواحد والمعلّمة الواحدة هما وحدة التحليل في المدرسة الواحدة. وتكوّنت أدوات الدراسة من: أداة تحليلية لوثيقة المنهاج والوحدات التدريبية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر، وقائمة للمشاهدات الصفّية، حيث تمّت مشاهدة (35) حصّة صفية، واستبانة استجاب عنها 10 مشرفين)، وجدول مقابلة، حيث تمّت مقابلة مختصّين إداريين ومعلّمين. وتمّ جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها نوعياً. وخرجت بنتائج للحصص المشاهدة عند المعلّمين على تباين واضح في تنفيذهم للمنهاج، ولم يكن هناك توافق بين ما أبداه المعلّمون ومديرو مدارسهم ومساعدوهم، والمشرفون التربويون والمختصّون الإداريون، في المقابلات التي أجريت معهم حول خصائص (سمات) منهاج التربية المهنية، وبين ما ينفذه المعلّمون فعلياً في الميدان من هذه الخصائص.

وهدفت دراسة القحطاني (2004) الكشف عن مشكلات تنفيذ منهاج التربية الفنّية والمهنية التي يواجهها معلّمو ومعلّمات التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمشرفين عليهم في المرحلة المتوسطة. كما هدفت إلى البحث عن حلول مقترحة من قبل المعلّمين والمشرفين لهذه المشكلات. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (309) من معلّمي ومشرفي التربية الفنية. وقد جمعت البيانات باستخدام استبانه اختبر صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، واختبر ثباتها بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وكان معامل ثبات الاستقرار لها 0.96. كما أجريت مقابلات مع عيّنة من المشرفين. وتوصّلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمّها أنّ معلّمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة يعانون مشكلات متفاوتة في تنفيذ وتدريس منهاج التربية الفنية وهي تنتمي إلى المجالات التالية (مرتبة حسب تكرار فقراتها من وجهة نظر المعلمين): المنهاج، التأهيل العلمي والمسلكي، مشكلات تخطيط المنهاج، تنظيم التعليم والتعلم، الأساليب والأنشطة والوسائل، الاختبارات والتقويم، الطلبة، الإشراف، إدارة الصفّ والإرشاد المهني. أمّا من وجهة نظر المشرفين فقد كانت المشكلات التي يواجهها المعلّمون (مرتبة حسب تكرار فقراتها) الاختبارات والتقويم، الطلبة، الإدارة المدرسية.

وقد هدفت دراسة أحمد والسعايدة (2007) معرفة الظروف التي تدفع معلّمي التربية المهنية إلى تدريسها نظريا بدلاً من التركيز على التدريب العملي ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في درجات تقدير المعلّمين لتلك الظروف تعود إلى متغيرات (جنس طلاب المدرسة، تخصص المعلّم، الخبرة، ووجود المشغل). تمّ تصميم استبانة احتوت على قائمة بالظروف التي تدفع المعلّمين لتدريس التربية المهنية نظريا، وقسمت فقراتها إلى ستة مجالات رئيسة هي: المعلّم، والمنهاج، والإدارة، والطلبة، والتقويم والامتحانات، والمشاغل والإمكانات المادية. تمّ التأكد من صدق الاستبانة بوساطة المحكّمين، كما تمّ التأكد من ثباتها بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا). وتكوّنت عيّنة الدراسة من (120) معلّماً وزعت عليهم الاستبانة، كما تمّ إجراء مقابلات مع (25) معلّماً. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ أهمّ

الظروف التي تدفع معلّمي التربية المهنية إلى تدريسها نظريا هي: كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلّمين، وكثرة الأنشطة المتضمنة في المنهاج، وعدم منح معلّم التربية المهنية علاوة صعوبة عمل، وكثرة أعداد الطلبة في الصف، وعدم وجود معايير دقيقة لتقويم الجانب العملي في المنهاج، وضيق مساحة المشغل. إضافة إلى ذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة(α= 0.05)، في درجة تقدير الظروف التي تدفع المعلّمين لتدريس مبحث التربية المهنية تدريساً نظرياً تعود إلى جنس طلبة المدرسة، وتخصص المعلّم، وخبرته، ووجود المشغل.

كما هدفت دراسة أحمد (2007) معرفة درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية في مدارس محافظة البلقاء وعلاقته ببعض المتغيرات مثل تخصص المعلّم، وجنس المدرسة، وحالة المشغل، وعدد الطلبة في الصفوف، للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية. لوحظت (70) حصّة صفية من خلال قائمة ملاحظة، وتمّ إجراء مقابلات مع (25) معلّماً، تمّ التأكد من صدق الأدوات بعرضها على مجموعة من المحكمين. كما تمّ التأكد من ثبات قائمة الملاحظة بإجراء ملاحظة لحصص من قبل ملاحظين والتأكد من التوافق بينهما.

وتوصّل البحث إلى أنّ نسبة التركيز على المهارة العملية من خلال قائمة الملاحظة هي 74.7%، و76% من خلال المقابلة، كما تبين أنّ ما نسبته 71.1% من المعلّمين يخصصون أقل من 75% من وقت المبحث للمهارة العملية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) في درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس مبحث التربية المهنية تعزى لجنس طلبة المدرسة، (لصالح الإناث مقابل الذكور) وتخصص المعلّم (لصالح التربية المهنية والمهني الآخر مقابل التخصص الأكاديمي).

وفيما يتعلّق بالمرحلة الجامعية، فقد أجرى الطويسي (Tweissi.2012) دراسة هدفت لمعرفة أثر دراسة مادّة في التربية المهنية على المعرفة المهنية والاتجاهات لدى الطلبة في تخصص معلّم الصف في الجامعات الأردنية. تكوّنت عيّنة الدراسة من 57 طالباً- معلّماً. وقد جمعت البيانات من خلال استبانة لقياس الاتجاهات نحو التربية المهنية واختبار لقياس المعرفة المهنية. وقد بينت النتائج أن معرفة الطلبة- المعلّمين المهنية قد تحسنت؛ إذ تغير معدّل الطلبة على اختبار المعرفة المهنية من (40,38%) إلى (72,45%). كما تحسنت اتجاهات الطلبة المهنية إذ ارتفع متوسط الاتجاه من (3,19) إلى (3,3). كما دلت النتائج على أنّ هناك فرقاً ذي دلالة إحصائية في معدّل تحصيل الطلبة- المعلّمين للمعرفة المهنية لصالح الإناث، إلا أنّه لم تكن الفروق دالة إحصائياً مع تحسن الاتجاه بين الإناث والذكور.

يلاحظ من مجمل الدراسات السابقة تركيز معظمها على العوامل التي تحدّد جودة تدريس الموضوعات العملية، وقلة منها من حدّدت معالم واقع التدريس مثل دراسة دغلس (2004) التي كانت نوعية وتمّت على خمس مدارس، ودراسة الطويسي التي تناولت المعالم العامّة للكفاية والفاعلية في تدريس مبحث التربية المهنية.

أمّا الدراسة الحالية فقد تناولت تفاصيل التدريس للمبحث من خلال دراستها لمجالات المعلّمين ونظرتهم للمبحث، واهتمام الطلبة وأسرهم، والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، وتقويم التعلّم، وواقع التجهيزات

والتسهيلات المادية. كما جمعت الدراسة مقترحات ميدانية لتحسين تدريس التربية المهنية من المعلّمين. إضافة إلى ذلك، تأتي هذه الدراسة بعد اعتماد مناهج جديدة للتربية المهنية بدأ تدريسها عام 2009، وبعد حدوث تحسينات في البيئة التعليمية ضمن مشروع تطوير التعليم لاقتصاد المعرفة.

منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي لمعرفة واقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، ومعرفة مقترحات المعلّمين لتحسين تدريسها، إذ تمّ استخدام استبانة لمعرفة واقع التدريس وصحيفة مقابلة للكشف عن مقترحات المعلّمين لتحسين هذا التدريس.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمات مادّة التربية المهنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن وعددهم (1235) معلّما ومعلّمة.

عيّنة الدراسة

بالنسبة للاستبانة تكوّنت عيّنة الدراسة من (10%) من معلّمي التربية المهنية تقريبا في المرحلة الأساسية في إقليم الوسط تم اختيارهم عشوائيا، حيث كان عدد المعلّمين الذين أجابوا عن استبانة الدراسة (120) معلّما. والجدول (1) يبين توزيع عيّنة الدراسة حسب متغيراتها

الجدول (1). توزيع عيّنة الدراسة حسب متغيراتها

خبرة المعلّم	العدد	عدد الطلبة في المدرسة	العدد	جنس طلبة المدرسة	العدد
1-3 سنوات	32	أقل من 300	65	ذكور	66
4-9 سنوات	28	300-600	40		
10 سنوات	60	أكثر من 600	15	إناث	54
المجموع	**120**	المجموع	120	المجموع	120

أمّا المقابلات فقد أجريت مع ثلاثين معلّما (15 معلّما و15 معلّمة)

أداتا الدراسة

استخدمت أداتان لجمع البيانات هما الاستبانة والمقابلة

أولا: الاستبانة

لمعرفة واقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن تمّ تحسين استبانة مكونة من (69) فقرة تناولت (6) مجالات تلخصت في المعلّمين ونظرتهم للتربية المهنية (12 فقرة)، واهتمام الطلبة وأسرهم (13 فقرة)، الخصائص العامة لمحتوى المنهاج (9 فقرات)، والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس (16 فقرة) ، وتقويم العلّم (9 فقرات) ، وواقع التجهيزات والتسهيلات المادية (10 فقرات). وقد اتبعت كلّ فقرة بتدريج ليكرت الخماسي للإجابة المتدرج من (مرتفع جدا) إلى (منخفض جدا).

ثانيا: صحيفة المقابلة

تمّ تصميم صحيفة مقابلة لتعرف مقترحات المعلّمين لتحسين تدريس التربية المهنية. وقد تناولت مجالات المنهاج، والمعلّم، والإدارة، والطلبة، والنظام المدرسي، ومشغل التربية المهنية.

صدق الأداتين

للتأكد من صدق الأداتين (الاستبانة وصحيفة المقابلة) تمّ عرضهما بصورتهما الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج والتدريس، والقياس والتقويم التربوي في الجامعة الأردنية، وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرات من حيث صلاحيتها وانتماؤها للمجال المراد قياسه، واقتراح أية تعديلات يراها المحكمون. وبعد استرجاع الاستبانات ومراجعة آراء المحكمين، تمّ اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها، وتمّ تعديل صياغة بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على إجراء تعديلات عليها.

ثبات الأداتين

للتأكد من ثبات الاستبانة تمّ استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانة (20) معلّما من خارج عيّنة الدراسة مرتين، بفاصل زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك تمّ استخراج معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الاستجابات في التوزيعين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الكلّي لأداة الدراسة (0.87).

أمّا ثبات المقابلة فقد تمّ التأكد منه بإرسال النص المكتوب لمقابلتين للمعلّمين اللذين تمّت مقابلتها، وطلب إلى كلّ منهما إبداء رأيهما فيما إذا كان النص يمثل ما قاله في أثناء المقابلة، وإجراء ما يراه من تعديل، وأيد كلّ منها جميع ما جاء في نص مقابلته.

متغيرات الدراسة

في الدراسة متغيرات هي:

المتغيرات المستقلة:

1) خبرة المعلّم وله ثلاث فئات (1-3 سنوات، 4-9 سنوات، و10 سنوات فأكثر.

2) عدد الطلبة في المدرسة: وله ثلاث فئات (أقل من 300، 300-600، وأكثر من 600).

3) جنس طلبة المدرسة وله فئتان (الذكور والإناث).

المتغير التابع:

تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مبحث التربية المهنية.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات من أفراد عيّنة الدراسة تمّ ترميز الاستجابات بحيث اعتبرت درجة التقدير العالية جداً (5)، والعالية (4)، والمتوسطة (3)، والمنخفضة (2)، والمنخفضة جداً (1). وللإجابة عن السؤال الأول المتعلّق بتقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة على مستوى الفقرة والمجال.

وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلّق بالكشف عن الفروق في تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن تبعا لمتغيرات خبرة المعلّمة وعدد الطلبة في المدرسة وجنسهم فقد تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات حسب متغيرات الدراسة إضافة إلى اختبار شفيه للمقارنات البعدية.

كما تمّ احتساب درجة التقدير للمتوسط بطرح الحد الأدنى للتقدير (1) من الحد الأعلى للتقدير (5) ليكون الناتج يساوي (4)، ومن ثم قسمة الفرق على فئات التقدير المنوي تقسيم المتوسطات إليه وهو ثلاثة مستويات (كبير، متوسط، وقليل) كما هو موضح في المعادلة التالية: 4 لله3 مستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)= 1.33 ، وعليه يكون التقدير المنخفض (من 1 إلى 2.33)، والمتوسط (من 2.34 إلى 3.67) والمرتفع (من 3.68 إلى 5.00).

أمّا السؤال الثاني المتعلّق بمقترحات المعلّمين لتحسين تدريس مادّة التربية المهنية، فقد تمّ تحليل مقترحات المعلّمين نوعيا في مقابلات عيّنة الدراسة، وحساب تكرار كلّ مقترح، ثم اختيار اقتباسات من المقابلات وتحليلها والعمل على تفسيرها ومناقشتها.

نتائـج الدراسـة

حاولت الدراسة تقويم واقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن ومقترحات تحسينه من وجهة نظر المعلّمين. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول:

ما تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. ويبين الجدول (2) تلك النتائج تبعا لمجالات الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض.

الجدول 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن على مجالات الاستبانة الكلّية مرتبة تنازلياً

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	المعلّمون ونظرتهم للمبحث	3.73	0.99	عالية
2	تقويم التعلّم	3.61	1.11	متوسطة
3	الخصائص العامة لمحتوى المنهاج	3.58	1.17	متوسطة
4	الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس	3.19	0.99	متوسطة
5	اهتمام الطلبة وأسرهم بالتربية المهنية	3.10	1.31	متوسطة
6	التجهيزات والتسهيلات المادية والبشرية	2.91	1.32	متوسطة
	الكلّـي	3.33	1.10	متوسطة

دلت النتائج عموماً على أن واقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن متوسط عموماً، وكان متوسطا في معظم مجالات الاستبانة باستثناء مجال (المعلّمين ونظرتهم للمبحث). وستتمّ مناقشة النتائج بافتراض أن ما يحصل على تقدير (عال) في الإيجابية من الفقرات يعبر عما يجب أن يكون، أمّا ما دون ذلك (المتوسط والمنخفض) سواء على مستوى المجال أو الفقرة فإنّ له تأثيراً سلبياً على التدريس ويستحق أن تتخذ إجراءات تحسينية لرفع مستواه. وستتناول المناقشة أثر ذلك على التدريس وكيف يمكن تحسين العوامل التي لم تنل تقديراً عالياً من قبل المعلّمين. وفيما يلي النتائج المتعلّقة بكلّ مجال من مجالات الاستبانة.

أولا: المعلّمون ونظرتهم للمبحث

الجدول 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين لمجال (المعلّمين ونظرتهم للمبحث) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أرى أن التربية المهنية تفيد الطلبة وتحقق احتياجاتهم.	4.28	0.88	عالية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
2	ترتكز موضوعات التربية المهنية إلى أسس علمية مثلها مثل المواد الأكاديمية	4.02	1.01	عالية
3	أرى أن التربية المهنية يحقق حياة مستقبلية أفضل	4.01	0.73	عالية
4	أرى أن التربية المهنية علم تطبيقي يضم عدة مجالات تنهض بالأسرة والمجتمع	4.00	0.91	عالية
5	أجد نفسي قادراعلى تدريس مبحث التربية المهنية بكفاءة	4.00	1.14	عالية
6	أرى أنّ موضوعات التربية المهنية ترتبط بالحياة	3.98	0.99	عالية
7	تُظهر مادّة التربية المهنية دور الطالب في المجتمع	3.89	1.04	عالية
8	يغطي محتوى المبحث حاجات الأسرة والمجتمع	3.56	1.12	متوسطة
9	أتقن المحتوى العلمي لموضوعات المبحث	3.55	1.01	متوسطة
10	العبء الذي أقوم بتدريسه مناسب ويمكنني من القيام بمهام التدريس بشكل مناسب	3.25	1.15	متوسطة
11	أرى أنّ محتوى المنهاج مناسب وليس بحاجة إلى تطوير	3.15	0.87	متوسطة
12	أجد أنّ تدريس مبحث التربية المهنية مهمة سهلة وممتعة	3.00	1.13	متوسطة
	الدرجة الكلّية	3.73	0.99	عالية

يتبين من الجدول (3) أنّ نتائج تقديرات المعلّمين لهذا المجال دلت على أنّ نظرة المعلّمين للمبحث (عالية) في الإيجابية، خصوصاً فيما يتعلّق باتجاهات المعلّمين نحو المبحث نفسه وفائدته للمجتمع وكونه مادّة علمية تبنى على أسس علمية، مثله في ذلك مثل المباحث الأكاديمية، وقد تجلت هذه الاتجاهات الإيجابية في الفقرات (1- 7) التي حصلت جميعها على تقديرات عالية في الإيجابية. وتضمن الاتجاهات الإيجابية للمعلّمين نحو المباحث التي يدرسونها أن يقوموا بالجهود المطلوبة لتدريس المبحث على النحو الذي يحقق فيه أهدافه. وتشير كثير من الدراسات إلى وجود علاقة بين دافعية المعلّم نحو التدريس والاتجاه الذي يحمله نحو الموضوع الذي يدرسه والبيئة التدريسية (صبري 2005 ، Evans,2000 ، George & Sabathy , 2011 ، Greener , 1998 ، Thomas , 2010).

وعلى أيّ حال، تظهر النتائج في هذا المجال بعض الفقرات التي كانت متوسطة في الإيجابية خصوصاً تلك المتعلّقة بنظرة المعلّمين إلى واقعهم من حيث القدرة على التدريس، ومن حيث ارتفاع العبء التدريسي الذي يقومون بتدريسه؛ فرغم قدرة المعلّمين المدركة (عالياً) لتدريس المبحث، فقد دلت النتائج على قدرة متوسطة في إتقان

للمادّة التعليمية، وكذلك تصور متوسط لسهولة تدريس المبحث. وهذا يستدعي العمـل علـى تعزيـز التنميـة المهنيـة للمعلّمين وتنظيم برامج تدريبية للمعلّمين في المعرفة العلمية للموضوعات التي يدرسونها في مبحـث التربيـة المهنيـة، خصوصاً أنّ هذه الموضوعات تتميز بالتنوع الكبير. وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى تأثير معرفة المعلّـم العلميـة في أدائه التدريسي (Mullens , 1996 Wang , 2011, Wagner & French , 2010 ، Nbine , 2011)

إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أنّ الأعباء التدريسية للمعلّمين بحاجة إلى مراجعة ، حيـث كانـت تقـديرات المعلّمين متوسطة فيما يتعلّق بكون العبء التدريسي مناسباً، ممّا يعني ضرورة تخفيف الأعبـاء التدريسـية عـن معلّمـي المبحث حتى يتمكن من أداء أدواره بفاعلية، وحتى يتمكن المعلّمون من ممارسة التأمل فيما يقومون بـه مـن فعاليـة لتحقيق التنمية الذاتية المهنية. (وتؤكد دراسات على أنّ كثرة الأعباء التدريسية للمعلّم تعوق تأملـه لممارسـته وعملـه على تنمية ذاته ويجعله يمارس أعماله دون الاسـتفادة مـن خـبرات الآخـرين في مدرسـته (Briones, Taberneo & Brown, 2007 , Arenas, 2010، والجاسر 2003). كذلك دلت النتائج في تصورات المعلّمين على ضـرورة العمـل على تحديث المنهاج، إذ كانت قيمة تقديراته لكون (محتوى المنهاج مناسباً وأنّه ليس بحاجة إلى تطوير) متوسطة. وهـذا يشير إلى ضرورة العمل على تطوير المنهاج وجعله أكثر حداثة. وقد اوصت الدراسـات الـتي أجريـت حـول منهـاج التربية المهنية في الأردن بضرورة تحديث محتويـات المنهـاج لتصـبح أكثـر ملاءمـة للتطـورات التكنولوجيـة والعمليـة (الطويسي، 2012، محاسنة، 2011).

2- اهتمام الطلبة وأسرهم بالتربية المهنية

الجدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين في مجال (اهتمام الطلبة وأسرهم بالتربية المهنية) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يمارس الطلبة ما يتعلّمونه في المبحث في حياتهم	3.59	1.15	متوسطة
2	يستجيب الطلبة للأدوات التقويمية المستخدمة في المبحث بجدية	3.56	1.07	متوسطة
3	ينجز الطلبة منتجات مادية ذات جودة في المبحث	3.35	1.31	متوسطة
4	يصل الطلبة إلى المراحل النهائية في المهمات العملية المتعلّقة بالمبحث	3.34	1.18	متوسطة

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
5	يزود أولياء الأمور أبناءهم بمستلزمات تنفيذ مهارات المبحث	3.28	0.86	متوسطة
6	لا يتغيب الطلبة عن حصص المبحث	3.24	1.11	متوسطة
7	يظهر الطلبة اهتماما بموضوعات المبحث	3.05	0.86	متوسطة
8	يهتمّ أولياء أمور الطلبة بتحصيل أبنائهم في المبحث	3.02	1.04	متوسطة
9	يدعم الأهل معنويا تعلّم أبنائهم لمبحث التربية المهنية	3.00	1.02	متوسطة
10	ينفذ الطلبة الواجبات المطلوبة لدراسة المبحث	2.98	0.93	متوسطة
11	لا ينشغل الطلبة بأشياء أو مهمات ليست ذات علاقة بالمبحث	2.87	1.20	متوسطة
12	يسأل الأهالي عند زيارتهم للمدرسة عن وضع أبنائهم في المبحث	2.55	1.13	متوسطة
13	يتزم الطلبة سلوكيا في أثناء الأنشطة التعليمية للمبحث	2.50	1.16	متوسطة
	الدرجة الكلّية	3.10	1.11	متوسطة

دلت النتائج في الجدول (4) على أنّ اهتمام الطلبة وأسرهم بالتربية المهنية كان حسب تقديرات المعلّمين متوسطاً في الإيجابية. كذلك كانت جميع الفقرات فيه متوسطة. وهذا يشير إلى جملة من الأبعاد التي تحتاج إلى العمل على تحسينها حتى يقوم الطلبة بأدوارهم في تعلّم محتويات المبحث لكون المتعلّم هو محور العملية التعليمية التعلّمية.

دلت النتائج على أنّ الطلبة يمارسون ما تعلّموه في المبحث في حياتهم (بدرجة متوسطة) ممّا يستدعي الانتباه إلى عدد من الأمور منها حداثة محتوى المنهاج، وصلته بمتطلبات الحياة، ويعرف ذلك بانتقال أثر التعلّم الذي يحدد فائدة الموضوعات التي يتعلّمها الطلبة في المدرسة واهتمامهم بها (مرعي والحيلة،2011).

ومن معالم الاهتمام المتوسط بالمبحث أنّ الطلبة يستجبون للأدوات التقويمية بجدية بدرجة متوسطة فإنّهم يكملون المنجزات المادية المطلوبة لإثبات التعلّم كذلك بدرجة متوسطة، وأنّ بعض الطلبة يغيبون عن حصص

المبحث، وأنّ الطلبة يحضرون الواجبات البيتية ذات العلاقة بالمبحث بدرجة متوسطة. كما أنّ بعض الطلبة ينشغلون بأشياء أو مهمات ليس ذات علاقة بالمبحث في أثناء الحصص، كما أنّ الالتزام السلوكي للطلبة في حصص المبحث كان متوسطاً أيضاً.

إنّ أمر اهتمام الطلبة بالمبحث يشير أيضاً إلى الحاجة إلى التركيز على شرح أهمّية الموضوعات التي يدرسونها فيه، والتعمق في الأصول العلمية لهذه الموضوعات لإظهار التكامل بين المبحث والمباحث الأكاديمية، كما أنّ الأمر قد يستدعي التفكير في الدرجات المخصصة للمبحث من مجمل الدرجات الكلّية للمباحث التي يدرسها الطلبة . كما تحتاج زيادة الاهتمام بالمبحث إلى إظهار أهمّيته في الحياة العملية المستقبلية، وهذا يستدعي ضرورة تفعيل الزيارات الميدانية لمواقع العمل وزيارة أصحاب المهن للمدارس، والتحدث إلى الطلبة حول خبراتهم وفوائد أعمالهم؛ الأمر الذي أكد أهمّيته كلّ من (الطويسي، 2012؛ محاسنة، 2011).

دلت النتائج كذلك على أنّ أولياء الأمور يظهرون اهتماماً بدرجة متوسطة بالمبحث؛ فتزويدهم لأبنائهم بمستلزمات دراسة المبحث كان متوسطاً، ودعمهم المعنوي للطلبة في تعلّم موضوعات المبحث كان كذلك متوسطاً، وسؤالهم عن تحصيل أبنائهم في التربية المهنية كان في أدنى المتوسط (2.55). إنّ ذلك كلّه يشير إلى ضرورة العمل على زيادة اهتمام الأسر بالمبحث ودفع الطلبة إلى تعلّمه من خلال التعزيز المادي أو المعنوي؛ إذ تشير الكثير من الدراسات إلى أنّ تعزيز الأهل لتعلّم الموضوعات المختلفة يجعل الطلبة أكثر اهتماماً بها ومنها (الزعبي،2002 ، هارون،2003)، ومن هنا فإنّ الإجراءات المطلوبة لتعزيز اهتمام الأسر نفسها بتعلّم أبنائهم للمبحث هو الأكثر أهمّية، وهنا توصي الدراسات بضرورة عمل معارض وبازارات لمنجزات الطلبة، وتوفير تغذية راجعة للأهالي حول تعلّم أبنائهم وإشراكهم في تنفيذ بعض الأعمال مع الطلبة في المدرسة والاحتفاء بإنجاز الطلبة للأعمال (محاسنة،2010؛ السيد، 2009).

3- الخصائص العامة لمحتوى المنهاج

الجدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين في مجال (الخصائص العامة لمحتوى المنهاج) مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يوفر المحتوى المعارف التي تتفق مع ثقافة المجتمع الأردني.	4.25	1.30	عالية
2	يشجع المحتوى الطلبة على احترام العمل اليدوي	3.89	1.37	عالية
3	يناسب المحتوى الفئة العمرية للطلبة	3.56	1.29	متوسطة
4	يتميز محتوى المنهاج بالحداثة	3.55	1.13	متوسطة

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
5	يمكن تغطية محتويات المنهاج من خلال الزمن المخصص	3.52	1.20	متوسطة
6	يساعد المحتوى على اتخاذ القرارات السليمة في مجالات الحياة	3.44	1.29	متوسطة
7	ينمي المحتوى شخصية الطالب لاستغلال أوقات الفراغ	3.42	1.13	متوسطة
8	يغطي محتوى المنهاج الأبعاد المختلفة للحياة العملية	3.35	1.25	متوسطة
9	يؤهل المحتوى الطالب معنويا لأداء مهام حياته المستقبلية	3.22	1.28	متوسطة
	الدرجة الكلّية	3.58	1.17	متوسطة

كما تبين النتائج في الجدول (5) كانت تقديرات المعلّمين لواقع التدريس في هذا المجال متوسطة، ممّا يعني وجود بعض الأبعاد التي تحتاج إلى تحسين في خصائص محتوى المنهاج لمبحث التربية المهنية. وقد كانت التقديرات عالية فيما يتعلّق بتوافق خصائص محتوى المنهاج مع ثقافة المجتمع الأردني، ولتشجيع المحتوى للطلبة على احترام العمل اليدوي وتطوير مهاراتهم فيه. وهاتان خصيصتان أساسيتان يعدّ من الإيجابي توفرهما في المنهاج بدرجة عالية، إذ إنّ تواؤم المحتوى مع السياق الثقافي للمجتمع يعد من الخصائص الضرورية لتقبل الطلبة وأسرهم والمجتمع عموماً لدراسة المبحث (ناصر،2006).

وعلى أيّ حال فقد كانت هناك أبعاد تحتاج إلى تحسين في مجال خصائص محتوى المنهاج، وهي الأبعاد التي نالت تقديرات متوسطة من قبل المعلّمين، ومن هذه الأبعاد ضرورة أن يناسب المحتوى الفئة العمرية للطلبة؛ فإذا كان المنهاج أدنى من مستوى الطلبة فإنّ ذلك يؤدي إلى عدم اهتمامهم بدراسته، وإذا كان أعلى من مستوى قدراتهم العقلية فإنّ ذلك يؤدي إلى صعوبة في دراسته (سعادة وإبراهيم،2011). ولذا فإنّ المراجعات القادمة للمنهاج لابد أن تنتبه إلى ضرورة أن تناسب مستويات الموضوعات من حيث عمقها وصلتها الفئة العمرية للطلبة.

كذلك دلت النتائج على ضرورة أن تكون الموضوعات أكثر حداثة في تناولها للمهارات والمعلومات التي تطرحها المناهج. ومن المعلوم أنّ موضوعات التربية المهنية ذات علاقة بتطورات تكنولوجية تتعلّق بكيفية أداء بعض الأعمال. ولذا فإنّه بقدر ضرورة التركيز على التراث التقليدي، فإنّ المجتمع بحاجة لمواكبة التكنولوجيا المتوفرة في الأسواق ا والتي تمكّن الفرد من أداء أعماله بسهولة؛ الأمر الذي ورد في الأهداف العامّة لتدريس مبحث التربية المهنية في الأردن (وزارة التربية والتعليم، 2007).

وقد دلت النتائج كذلك على مواصفات أخرى بحاجة إلى الانتباه عند التطوير القادم للمنهاج، وهي أن تنمي الموضوعات قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات السليمة في مجالات حياتهم؛ بمعنى أنّ توفر تفاصيل كافية حول الموضوعات وأن تتناول التخطيط للأبعاد الأساسية للحياة، وأن ينمي قدرة الطلبة على استغلال وقت الفراغ في

إشباع الميول والحاجات. وهذا لا يتأتى إلا إذا تميز المنهاج بمواكبة روح العصر وميله إلى النشاط الذاتي وتشجيعه الطلبة على أداء أعمال خارج المدرسة (على أن تقوّم داخل المدرسة) ويتلقى الطالب تغذية راجعة حوله (الجغيمات والخزاعلة ،2013). وممّا يساعد على ذلك أيضاً أن يغطي المنهاج جميع أبعاد الحياة؛ وهي خصيصة كانت متوسطة في المنهاج الحالي، إذ يساعد اتساع مجال المنهاج في التربية المهنية على تأهيل الطلبة لأداء أدوارهم الحياتية في المستقبل؛ وهي الخصيصة التي كانت تقديرات المعلّمين لها متوسطة، إذ إنّ تعدّد المهارات لدى الطلبة في مجالات الحياة يساعدهم على القيام بأدوارهم المستقبلية، ويجعلهم أكثر اهتماماً بالمنهاج، لأنّ اهتمامات الطلبة أصلاً متنوعة ومختلفة، وهذا ما تؤكده كتب مؤلفات المناهج المختلفة (سعادة وإبراهيم،2011 ، الخوالدة ورستم ،2010).

إنّ تنفيذ المنهاج الحالي يعاني من ضيق الوقت المخصص له، فقد أكّدت التقديرات المتوسطة للمعلّمين حول إمكانية تدريس محتويات المنهاج الحالية ضمن الوقت المخصص الحاجة إلى إعادة النظر في عدد الحصص المخصصة للمبحث حالياً، وممّا يعظم الحاجة إلى زيادة الوقت التعديلات التي يجب أن تطرأ على محتويات المنهاج لتحسين الأبعاد الأخرى التي كانت (متوسطة) في هذا المجال (مجال الخصائص العامة لمحتوى المنهاج). وقد خلصت دراسات قيمت تدريس منهاج التربية المهنية في الأردن عبر المراحل الماضية إلى نفس النتيجة (أحمد،2007 ، دغلس،2004).

4- الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس

الجدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين في مجال (الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس) مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	تتوافق استراتيجيات التدريس المستخدمة مع المرحلة العمرية للطلبة والمواقف التعليمية	4.35	.92	عالية
2	يستخدم العمل الجماعي في تدريس المبحث	4.02	0.93	عالية
3	يركز التدريس على المحتويات النظرية	4.00	.92	عالية
4	توظف الإمكانات المادية المتاحة والبديلة في تدريس المبحث	3.69	1.19	عالية
5	يتمّ اختيار استراتيجيات تدريس مادّة التربية المهنية وفقاً للأهداف / النتاجات، ونوع المهارة، والبيئة التعليمية، والإمكانات المتاحة، ومدى معرفة الطلبة	3.55	1.12	متوسطة

درجة التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرتبة
متوسطة	1.22	3.42	تراعي الاستراتيجيات التدريسية الفروقات الفردية	6
متوسطة	0.94	3.35	تراعى الخبرات الخاصة للطلبة في تدريس المبحث	7
متوسطة	1.28	3.25	تركّز استراتيجيات تدريس التربية المهنية على الأداء العملي من قبل الطلبة	8
متوسطة	1.21	3.22	يركز التدريس على المهارات العملية	9
متوسطة	1.14	3.11	يتمّ ضبط سلوك الطلبة بشكل مقبول في أثناء تدريس المبحث	10
متوسطة	1.27	2.98	تراعى رغبات الطلبة في اختيار الموضوعات للتدريس	11
متوسطة	1.29	2.66	يتمكن كلّ طالب من تنفيذ المهارات العملية بشكل منفرد (حسب طبيعة المهارة)	12
متوسطة	1.25	2.55	توظف التكنولوجيا في تدريس المبحث	13
متوسطة	1.07	2.34	تستخدم الزيارات الميدانية العملية في تدريس المبحث	14
منخفضة	1.46	2.33	تستخدم استراتيجيات التعلّم الذاتي في تدريس المبحث	15
منخفضة	1.19	2.12	تستخدم استراتيجيات المشروع في تدريس المبحث	16
متوسطة	0.99	3.19	الدرجة الكلّية	

يبين الجدول (6) أنّ تقديرات المعلّمين لواقع التدريس في هذا المجال كانت متوسطة، إلا أنّ أربعاً من فقرات هذا المجال نالت تقديرات مرتفعة، ممّا ينبئ عن توافق هذه الأبعاد مع ما يجب أن يكون في التدريس؛ فاستراتيجيات التدريس المستخدمة تتوافق مع المرحلة العمرية للطلبة، وهناك تركيز على العمل الجماعي في تدريس المبحث ممّا يساعد على تنمية مهارات التواصل الاجتماعية بين الطلبة، كما أنّ هناك تركيزا على المحتويات النظرية للموضوعات

وبدرجة عالية، وهذا يساعد في تكوين الفهم المطلوب للأسس النظرية للموضوعات والمهارات التي يطرحها المنهاج (الجغيمان والخزاعلة،2013). ومن المعروف في مرحلة التعليم العام أنّه بقدر اهتمام الطلبة بالمهارات التي تمكنهم من أداء مهامهم في الحياة فإنّهم يهتمون بالمعلومة النظرية التي تقرب الموضوعات العملية من الموضوعات الأكاديمية فيشعر الطلبة بأهمّية و(علمية) الموضوعات العملية (الشبلي،2010). كما أظهرت النتائج توظيف الإمكانات المادية المتاحة بدرجة مرتفعة وهو عنصر يؤكّد سعي المعلّمين لتحقيق تدريس فعال (غباشنه،2001).

وعلى أيّ حال ، فقد أظهرت النتائج أنّ تقديرات المعلّمين لبقية فقرات هذا المجال كانت متوسّطة ممّا يؤثّر على فاعلية تدريس المبحث ويستدعي القيام بإجراءات لتحسين تدريسه، فتواؤم استراتيجيات التدريس مع الموضوعات ونتاجاتها كان متوسطاً، وهذا أمر قد تدفع إليه ظروف مختلفة مثل نقص الأجهزة أو كثرة الأعداد في الصفوف أو ضيق الوقت، وهي مشكلات أشارت إليها النتائج في المجالات الأخرى من استبانه الدراسة، كما أشارت إليهل دراسات سابقة تعلّقت بمبحث التربية المهنية (أحمد والسعايدة، 2007).

إنّ ضعف الانسجام بين الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة والموضوعات أو الأهداف والنتاجات أمر أكّدته كذلك الفقرات الأخرى في نتائج المجال، فقد جاءت التقديرات متوسطة كذلك في مراعاة الاستراتيجيات التدريسية للفروق الفردية والخبرات الخاصة للطلبة والتركيز على الأداء العملي عموماً (أداء الطلبة أنفسهم للمهارات فردياً وجماعياً).

أظهرت النتائج أيضا تقديرات متوسطة لمراعاة الفروق الفردية في أثناء التدريس، ولذلك أثر سلبي على تدريس المبحث؛ إذ يؤدي إلى وجود طلبة لا يحققون النتاجات التعليمية، كما يؤدي إلى ملل قد يحدث لدى المتفوقين وضعف متعلّم لدى ضعاف التحصيل (العياصرة والحمادات، 2013). وفي الموضوعات العملية يمكن أن يتمكن المعلّم من قسمة الطلبة إلى أكثر من مجموعة لتؤدي كلّ مجموعة مهارة مختلفة عن غيرها فيما يعرف بمحطات العمل، وهذا يساعده في مراعاة الفروق الفردية بدرجة أكبر من تدريسه للطلبة مجموعة واحدة (العقلة،2000).

كانت كذلك تقديرات المعلّمين لمراعاة خبرات الطلبة الخاصة في تدريس المبحث متوسطة، ومن شأن ذلك أن يجعل الطلبة ذوي الخبرات السابقة الأعلى مستوى ممّا يطرقه المنهاج يشعرون بالملل وعدم الاهتمام بما يطرح في المنهاج. ويمكن أن يعمل المعلّمون على تطوير بعض المشروعات التي يقوم الطلبة ذوو الخبرات الخاصة على تنفيذها أو أن يسهم أولئك الطلبة في الشرح العملي والنظري لمساعدة المعلّم؛ وهو أمر أكّده العقلة (2000) عند تدريس الموضوعات العملية خصوصاً في المشاغل .

إنّ من المشاكلّ المهمة التي أشارت إليها النتائج أنّ تركيز التدريس على المهارات العملية (وعلى أداء الطالب الفردي للمهارات العملية) كان ذا درجة متوسطة. ومن شأن ذلك أن يسهم في تدريس غير فعال للمبحث، خصوصاً أنّ معظم محتويات المبحث عملية. وهذا أمر ناتج ربما عن كثرة أعداد الطلبة في الصفوف أو قلة التجهيزات المادية أو كثافة محتوى المنهاج (وهي أمور أكّدتها النتائج أيضاً). ولذا فإنّ تقليل الأعداد في الصفوف والاهتمام

بتوفير التسهيلات والأجهزة وزيادة عدد الحصص المخصصة للمبحث خيارات يجدر التفكير فيها للحصول على تدريس فعال لمبحث التربية المهنية، الأمر الذي أكّدته الدراسات التي قامت على تقييم المناهج ذات الطبيعة العملية (الضيف، 2008 ، شمو،2001 ، خان، 2000، أحمد، ،2007، دغلس، 2004).

أشارت النتائج أيضاً إلى أنّه يتمّ ضبط سلوك الطلبة بدرجة متوسطة في أثناء التدريس، وهذا (في المرحلة الأساسية العليا) قد يعود إلى الاهتمام المتوسط للطلبة بالمبحث وموضوعاته، وهو أمر يؤثّر سلباً على انتباه الطلبة أثناء أنشطة التعلّم المختلفة. وعلى العموم فإنّ من ضرورة تطوير مهارات المعلّمين في الإدارة الصفية بيان أهمّية الموضوعات التعليمية ونتاجاتها واستخدام تنويع المثيرات في أثناء التدريس، إذ يساعد ذلك على تحقيق سلوك أكثر التزاماً من قبل الطلبة في أثناء التدريس، الأمر الذي أكّده (هارون،2003 ، الزغول،2003).

بالإضافة إلى الدرجة المتوسطة لتنفيذ الطلبة المهارات بشكل فردي، فقد جاءت أبعاد أخرى متوسطة (ولكن في أدنى المتوسط)، فقد كان توظيف التكنولوجيا في تدريس المبحث في أدنى المتوسط (2.55)، وهو أمر قد يؤثّر سلباً على تدريس المبحث. وقد يعود هذا التقدير المتوسط إلى المهارات الخاصة التي يحتاجها توظيف التكنولوجيا في تدريس الموضوعات ذات الطبيعة العملية؛ إذ تحتاج إلى دمج الرموز والكلمات مع الصور المتحركة أو أفلام الفيديو. وهذه مهارات خاصة ربما لم تتطرق لها برامج تدريب المعلّمين أو حتى برامج إعدادهم في الجامعات (Al-Saaideh & Bin Tareef, 2011). ومن هنا فإنّ من الضروري تدريب المعلّمين على تلك المهارات الخاصة وبشكل عملي لكي يتمكنوا من توظيف المهارات في تدريس التربية المهنية. وتؤكد معظم الدراسات في برامج تدريب المعلّمين على ضرورة تبنيها المنحى العملي في التدريب الذي يمكن المعلّمين من تنفيذ ما تعلّموه في أداء المهمات التدريسية (Al-saydeh,2002 , Al-saaideh &Bin Tareef, 2011 ، دغلس،2004 ، القحطاني،2004).

إنّ استخدام الزيارات الميدانية في تدريس الموضوعات العملية من الأمور المهمة التي تسمح بالاطلاع على الخبرات ذات الصلة، الأمر الذي كانت تقديرات المعلّمين ضعيفة لاستخدامه، وهذا قد يعود إلى طبيعة الحياة المدرسية التي ترتب فيها جداول الدروس اليومية بما لا يترك مجالا للطلبة للقيام بزيارات ميدانية متكررة، ولكن الأمر يعتمد كلّ الاعتماد على المعلّمين أنفسهم في ضرورة تحديد المؤسسات التي قد تحوي خبرات ذات صلة وفائدة للطلبة، والعمل على تنظيم زيارات للطلبة إلى تلك المؤسسات مثل المصانع والمطاعم ومؤسسات الخدمات والفنادق والمستشفيات والمراكز الصحية وغيرها.

ومن المشكلات التي أظهرت النتائج وجودها في تدريس المبحث ضعف استخدام التعلّم الذاتي؛ الأمر الذي يؤثّر سلباً على التدريس بأن يجعل الطلبة غير فعالين بل ينتظرون جهود المعلّم في الشرح والتوضيح. ومع توفر الإمكانات التكنولوجية والمصادر المتنوعة للمعلومات لابد من تفعيل المعلّمين للتعلّم الذاتي من خلال فسح المجال أثناء التدريس الصفي لاستخدامه أولاً والطلب من الطلبة أن ينفذوا مهمات قائمة على استخدام مصادر المعلومات والتركيز على تصحيحها واحتسابها ضمن درجات المبحث المقررة لكي يفعّل الطلبة أنفسهم التعلّم الذاتي، إذ يؤكّد

عبود (2007) ضرورة ذلك من أجل تعويد الطلبة على التعلّم الذاتي. ويرتبط مع ذلك ضعف استخدام المعلّمين لاستراتيجية المشروع، وقد يرجع ذلك إلى ضعف اهتمام الطلبة وضعف الوقت المخصص لدراسة المبحث وكثرة المحتويات المطلوب دراستها؛ إلا أنّ المشروع يمكن الطلبة من تعلّم أكبر قدر من المعلومات وبطريقة وظيفية ويخرج التعلّم من إطار غرفة الصف إلى التعلّم البيتي خصوصاً مع توفر وسائل التواصل المختلفة بين الطلبة والمعلّمين (المعايطة، 2001).

5- تقويم التعلّم

الجدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين في مجال (تقويم التعلّم) مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	تستخدم الاختبارات في تقويم المعرفة النظرية	4.25	1.06	عالية
2	تستخدم قوائم الشطب في تقويم المهارات العملية	3.65	1.06	متوسطة
3	تستخدم سلالم التقدير في تقويم المهارات العملية	3.64	.90	متوسطة
4	يتمّ الاستفادة من نتائج التقويم والتغذية الراجعة في تجويد تعلّم الطلبة	3.59	.96	متوسطة
5	تتوافق الاستراتيجيات التقويمية وأدواتها مع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في المواقف التعليمية التعلّمية	3.56	1.09	متوسطة
6	تركّز استراتيجيات تقويم التربية المهنية على التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة والتقويم الذاتي	3.55	1.01	متوسطة
7	تحلل نتائج التقويم الكمية والنوعية	3.54	.97	متوسطة
8	يعتمد بناء الأدوات التقويمية على تحليل المحتوى وجداول المواصفات وتحديد المهمات التقويمية	3.45	1.11	متوسطة
9	تقوم المنتجات النهائية لأعمال الطلبة	3.24	1.18	متوسطة
	الدرجة الكلّية	3.61	1.31	متوسطة

دلت النتائج في الجدول (7) على أنّ تقديرات المعلّمين لواقع تقويم التعلّم كانت متوسطة في الإيجابية للمجال، وكذلك لجميع فقراته باستثناء فقرة واحدة. فقد دلت النتائج على درجة تقدير (عالية) لاستخدام الاختبارات في تقويم المعرفة النظرية، وهو أمر لابد منه رغم الطبيعة العملية لمنهاج التربية المهنية؛ إلا أنّ بقية

الفقرات تشير إلى وجود بعض معالم الضعف في الأداء في تقويم التعلّم؛ فاستخدام المعلّمين لقوائم الشطب وسلالم التقدير، وهما الأداتان الرئيستان في تقويم المهمات العملية، كان متوسطاً. وهذا قد يشير إلى أنّ التدريس نفسه ينحى منحى نظرياً، يؤيد ذلك ما أظهرته النتائج حول كثرة أعداد الطلبة في الصفوف وازدحام المحتوى العلمي للمبحث، والدرجة المتوسطة لاستجابة الطلبة لأدوات التقويم عند تطبيقها. كما أشارت النتائج كذلك إلى أنّ تقويم المنتجات النهائية لأعمال الطلبة نال تقديراً متوسطاً، ممّا قد يوحي بقلة الأنشطة التي تنفذ وينتج منها الطلبة منتجات نهائية قابلة للتقويم، أمّا في حالة وجود تلك المنتجات وعدم تقويمها فإنّ ذلك يضعف التغذية الراجعة التي يتلقاها الطلبة حول أدائهم؛ ممّا قد يعكس اهتماماً متدنياً من قبل المعلّمين والطلبة (عودة ، 2004). ويؤيد هذا الاستنتاج التقدير المتوسط من قبل المعلّمين لاعتمادهم على استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء الذي جاء متوسطاً أيضاً.

وتكشف النتائج كذلك عن تقديرات متوسطة لاستفادة المعلّمين من نتائج التقويم والتغذية الراجعة في تحسين تعلّم الطلبة؛ الأمر الذي يضعف من فائدة تطبيق الأدوات التقويمية في المواقف التعليمية، إذ أنّ الأصل أن يستفيد المعلّم من نتائج التقويم (نقاط الضعف والقوة) في تحسين تعلّم الطلبة وتحسين الأساليب والطرائق التي يتبعونها في التعامل مع محتوى المبحث (عودة ، 2004؛ الفنجري، 2012).

وممّا يكشف عن ضعف الاهتمام بالتقويم عموماً ما دلت عليه النتائج من التقدير المتوسط لاعتماد وبناء الأدوات التقويمية على تحليل المحتوى وجداول المواصفات وتحديد المهمات التقويمية، وهذا أمر عام دلت عليه الدراسات من أنّ الاختبارات التي تبنى عشوائياً هي الأداة الرئيسة في التقويم التحصيلي في المدارس (الشرع، 2005). يضاف إلى ذلك التقدير المتوسط للمعلّمين (لتحليل نتائج التقويم الكمية والنوعية) ممّا يعني رصد المعلّمين لدرجات الطلبة دون النظر فيما يمكن الاستفادة منه لتعديل التدريس أو حتى مواصفات الأسئلة أو الفقرات التي تمّ تطبيقها في الاختبار؛ وهو أمر يفقد التقويم معناه ويقلل من فائدته كجزء من عملية التدريس الأمر الذي أكّده (النبهان، 2003) من ضرورة الاستفادة من النتائج التقويمية بعد تحليلها لتعديل التعلّم، وكذلك لمعرفة مواصفات ما تمّ تطبيقه على الطلبة من أدوات أو فقرات تقويمية.

6- التجهيزات والتسهيلات المادية والبشرية

الجدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين في مجال التجهيزات والتسهيلات المادية والبشرية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	متطلبات الصحة والسلامة المهنية متوفرة في مشغل التربية المهنية ومراقبة باستمرار.	4.00	1.45	عالية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
2	يتوفر مشغل/ مشغل للاقتصاد المنزلي وبمساحة كافية (معيارية) لأغراض التطبيق العملي	3.45	1.35	متوسطة
3	المشغل مزود بالأثاث اللازم والأجهزة والمعدات الحديثة المواكبة للتطور التكنولوجي .	3.44	1.24	متوسطة
4	تتوفر الوسائل التعليمية المتنوعة والمتعددة في المشغل	3.34	1.29	متوسطة
5	يتوفر في المشغل عدد من أجهزة الحاسوب لاستخدامها في حوسبة موجوداته والحصص وأعمال الطلبة	3.25	1.22	متوسطة
6	يتمّ توفير المواد الأولية باستمرار لأغراض تنفيذ المهارات العملية من قبل كلّ طالب	2.55	1.40	متوسطة
7	تتمّ متابعة وتقويم تدريس المبحث من قبل المعنيين	2.35	1.32	متوسطة
8	يتمّ تطوير محتويات المشغل مع الوقت	2.33	1.51	منخفضة
9	ميزانية التربية المهنية تكفي لتنفيذ مهارات المنهاج	2.21	1.38	منخفضة
10	الزيارات الميدانية متاحة وممولة من ميزانية المدرسة	2.11	1.30	منخفضة
	الدرجة الكلّية	2.91	1.32	متوسطة

كما يتبين من الجدول (8) فقد دلت النتائج في هذا المجال على تقدير متوسط في الإيجابية لحالة التجهيزات والتسهيلات، فجميع فقرات المجال نالت تقديراً متوسطاً باستثناء فقرة كانت عالية في الإيجابية وهي المتعلّقة بتوفير متطلبات الأمن والسلامة في مشغل التربية المهنية، وهو أمر إيجابي يطمئن المعلّمين والطلبة عند العمل على إنجاز المهمات التدريسية العملية. وعلى أية حال فإنّ الفقرات التسعة المتبقية في المجال كانت بين متوسطة ومنخفضة.

دلت النتائج على مستوى متوسط لتوفر للمشغل في المدرسة وبمساحة تكفي للطلبة؛ الأمر الذي قد يعيق التدريس خصوصاً مع الأعداد المرتفعة للطلبة في الصفوف. كما دلت النتائج على أنّ مواكبة تجهيزات المشغل وأدواته للتطور التكنولوجي كانت متوسطة، ممّا قد يعني تنفيذ بعض المهمات بالطرق التقليدية القديمة؛ الأمر الذي قد يجعل التدريب على محتوى المنهاج غير جاذب لاهتمام الطلبة ولا يواكب متطلبات الحياة (العقلة، 2000).

دلت النتائج كذلك على درجة متوسطة لتوفر الوسائل التعليمية المتنوعة في المشغل، وتوفر متوسط لمتطلبات استعمال الحاسوب في المشغل، الأمر الذي قد يعيق التدريب وتفعيل التكنولوجيا فيه؛ إذ من المعلوم أنّ للحاسوب أثراً بالغاً في تفعيل التعلّم (عبود،2007).

ومن المعيقات الأساسية لتفعيل التدريب على المهارات العملية في المبحث الدرجة المتوسطة لتوفير المواد الأولية، حيث يركن المعلّمون إلى ما يحضره الطلبة من منازلهم لأغراض التدريب على المهارات العملية أحياناً، وإذا ما تذكرنا درجة الاهتمام المتوسطة للطلبة وأولياء الأمور بالمبحث، فإنّ ذلك يضعف كثيراً من فاعلية التدريب على المهارات العملية. ويزيد من حدة المشكلة ندرة تطوير محتويات المشغل مع الوقت وهي الفقرة التي نالت تقديراً منخفضاً من قبل المعلّمين، ومن المعلوم أن الأدوات القديمة قد تجعل التدريب تقليدياً، وقد تحد من نجاحه في حال تعطلها المتكرر (العقلة،2000).

إضافة إلى ما ذكر من أبعاد قد تعيق التدريب العملي في المبحث، فإنّه لا يخصص للمبحث ميزانية كافية لتدريسه، وهي الفقرة التي نالت تقديراً منخفضاً، وأنّ الزيارات الميدانية التي يجب أن تتمّ أصلاً بتمويل من المدارس قليلة الحدوث. ومن المعروف أنّ الزيارة الميدانية تعد إحدى الاستراتيجيات الهامة في تدريس الموضوعات الحساسة مثل تلك المتعلّقة بصحة الإنسان، أو تلك المهمات التي قد ينطوي التدريب عليها على خطورة على الطلبة، أو تلك التي تحتاج تكلفة عالية للتدريب (السيد ، 2009).

إنّ المشكلات التي أظهرتها النتائج في هذا المجال تشير إلى ضرورة دعم تدريس المبحث من حيث الاهتمام بتوفر مشغل مجهز بالأدوات والأجهزة والمواد اللازمة للتدريب وبشكل مستمر، وأن تتمّ المحافظة على موجودات المشاغل بالصيانة الدائمة وتوفير المواد اللازمة للتدريب وتخصيص ميزانية كافية لتنفيذ التدريب سواء داخل المدرسة أو خارجها من خلال الزيارات الميدانية. إنّ هذا يستدعي اهتمام المعنيين في الإدارات التعليمية على اختلاف مستوياتها بتوفير التسهيلات المادية والبشرية لتدريس المبحث، وهو الأمر الذي دلت النتائج على ضعفه؛ إذ دلت على درجة منخفضة لاهتمام المعنيين بمتابعة وتقويم تدريس التربية المهنية، وهو أمر أكّدته كذلك دراسة (أحمد، 2007).

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن تبعا لمتغيرات خبرة المعلّم وعدد الطلبة في المدرسة وجنسهم؟

1) متغير خبرة المعلّم

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية. وكانت النتائج كما هي مبينة كما هو في الجدول (9).

الجدول (9). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعا لخبرة المعلّم

المجال	خبرة المعلّم	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجموع المجالات	1-3 سنوات	32	2.91	1.25
	4-9 سنوات	28	3.28	0.99
	10 سنوات فأكثر	60	**3.36**	1.07
	المجموع	120	**3.33**	1.11

يتبين وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعا لخبرة المعلّمة. لذا فقد تمّ إجراء تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما هي في الجدول (10)

الجدول (10). نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعاً لمتغير خبرة المعلّمة

المجال	مصدر الفروقات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مجموع **المجالات**	بين المجموعات	4.06	2	2.03	4.87	0.009
	داخل المجموعات	48.77	117	0.417		
	المجموع	52.83	119			

وبما أنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب يساوي(0.009) ، فإنّ ذلك يبين أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعا تبعاً لمتغير خبرة المعلّمة. ولمعرفة دلالات الفروق بين فئات الخبرة المختلفة تمّ إجراء اختبار اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، وكانت النتائج كما في الجدول (11).

الجدول (11). نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعاً لمتغير خبرة المعلّم

المجال	الخبرة بالسنوات		فروق المتوسطات	مستوى الدلالة
المجموع	1-3	4-9	0.37	0.045
		10 فأكثر	0.45	0.049

مستوى الدلالة	فروق المتوسطات	الخبرة بالسنوات		المجال
0.022	0.398	10 فأكثر	9-4	

يظهر من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعاً لخبرة المعلم، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين جميع فئات الخبرة (1-3 ، 4-9 ، 10 فأكثر). وكانت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلّمين تزداد كلّما زاد مستوى الخبرة، ممّا يدل على أنّ واقع التدريس كان أفضل لدى المعلّمين ذوي الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر) يليه لدى المعلّمين ذوي الخبرة المتوسطة (4-9 سنوات) ثم لدى المعلّمين ذوي الخبرة القليلة (1-3 سنوات). وهذا أمر يوافق التوقع العام، إذ أنّ المعلّم تزداد قدرته على التعامل مع الواقع ويكتسب طرائق في حل المشكلات التدريسية كلّما زادت خبرته، ويصبح أقدر على توفير البيئة التعليمية المناسبة لطلبته، وأكثر تأثيراً في الإدارة المدرسية لجلب ما يلزم من تسهيلات للتدريس وتتوافق هذه النتائج مع دراسات (أحمد، 2007 ، Guzel, 2001 ، Manning, 2003).

2) متغير عدد الطلبة في المدرسة

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعا لعدد الطلبة في المدرسة. وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (12).

الجدول (12). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعا لعدد الطلبة في المدرسة

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	تخصص المعلّم	المجال
0.97	3.12	65	أقل من 300	مجموع المجالات
0.983	**3.13**	40	300-600	
1.23	2.86	15	أكثر من 600	
1.11	**3.33**	120	المجموع	

يتبين وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعا لعدد الطلبة في المدرسة. لذا فقد تمّ إجراء تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما هي في الجدول (13)

الجدول (13). نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعاً لعدد الطلبة في المدرسة

المجال	مصدر الفروقات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	مستوى الدلالة
مجموع المجالات	بين المجموعات	0.883	2	0.442	0.995	0.373
	داخل المجموعات	51.954	117	0.444		
	المجموع	52.837	119			

يتبين من قيمة مستوى الدلالة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعاً لعدد الطلبة في المدرسة، إذ كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب (0.373) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (α=0.05).

إنّ عدم وجود فروقً ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعاً لعدد الطلبة في المدرسة، جاء على غير المتوقع، إذ يتوقع أن يزداد عدد الطلبة في الصف الواحد كلّما زاد عدد الطلبة في المدرسة، إلا أنّه يزداد عدد الشعب للصف كلّما زاد عدد الطلبة، إضافة إلى وجود أكثر من معلّم أو تدريس بعض الشعب من قبل معلّمي المباحث الأخرى، وهذا لا ينفي أنّ عدد الطلبة في الشعبة الواحدة قد يكون كبيرا، كما أوردت النتائج في السؤال الأول. وهذا يتوافق مع نتائج دراسة (Briones, Tabernero & Arenas, 2010) التي تؤكد ارتفاع دافعية المعلّم للتدريس كلّما كان عدد الطلبة مناسباً في الصف وعدم وجود علاقة لذلك بعدد الطلبة في المدرسة.

3) متغير جنس الطلبة في المدرسة

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعا لجنس طلبة المدرسة. وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (14).

الجدول (14) نتائج اختبار (ت) لمتوسطات تقديرات المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعاً لجنس طلبة المدرسة

مصدر التباين	جنس المدرسة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
جنس الطلبة	ذكور	66	2.91	1.25	**3.27**	118	0.001*
	أناث	54	3.84	1.03			

يظهر من خلال الجدول (14) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تقدير المعلّمين لواقع تدريس مادّة التربية المهنية تبعاً لجنس الطلبة في المدرسة، وهذا يدل على أنّ وقد كانت

هذه الفروق لصالح مدارس الإناث، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الموضوعات التي تختارها المدارس في المرحلة الأساسية العليا؛ إذ تركز مدارس الإناث على موضوعات ذات صلة بالحياة المنزلية للطالبات، وهي موضوعات يسهل على المدارس تأمين متطلبات تدريسها، كما أنّ هذه الموضوعات تعد أكثر إثارة لاهتمام الطالبات، في حين تختار مدارس الذكور مهمات مهنية ترتبط بسوق العمل ممّا يجعلها المهني؛ وهذا النوع من المهام قد لا يثير اهتمام الطلبة في مرحلة المراهقة (السعايدة، 2011).

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث:

ما مقترحات المعلّمين لتحسين تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ إجراء مقابلات مع ثلاثين معلّما (15 معما و15 معلّمة)، كما تمّ تحليل استجابات المعلّمين لمعرفة مقترحاتهم لتحسين تدريس مادّة التربية المهنية في المجالات (المنهاج، والمعلّم، والإدارة المدرسية، والطلبة وأولياء الأمور، والنظام المدرسي، والمشغل). والجدول (15) يبين ملخصا لنتائج هذه المقابلات.

الجدول (15). مقترحات المعلّمين لتحسين تدريس مادّة التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن وعدد المقترحين ونسبتهم المئوية

المجال	الفقرة	العدد	النسبة المئوية
المنهاج	زيادة الحصص المخصصة لتنفيذ الأنشطة الواردة في المنهاج	26	86.7
	تعديل المنهاج ليناسب مستوى الطلبة	24	80.0
	ضرورة تحديث محتوى المنهاج	23	76.7
المعلّم	تدريب المعلّم على بعض المجالات المتضمنة في المنهاج	24	80.0
	أن يكون المعلّم متخصصا في التربية المهنية دائما	23	76.7
	تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق معلّم التربية المهنية	22	73.3
الإدارة	**زيادة الاهتمام بمشغل التربية المهنية.**	28	93.3
	تشجيع المعلّمين على استخدام الأدوات والأجهزة.	21	70.0
الطلبة وأولياء الأمور	تنمية اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي ونحو التربية المهنية.	24	80.0
	أن يكون عدد الطلبة في الصف قليلاً.	23	76.7
	توعية أولياء الأمور بأهمّية التربية المهنية	20	66.7
النظام المدرسي	جعل حصص المبحث متتالية.	22	73.3
	تشجيع التكامل بين منهاج التربية المهنية والمباحث الأخرى	20	66.7
	متابعة تدريس حصص التربية المهنية مثل متابعة المواد الأخرى	20	66.7

المجال	الفقرة	العدد	النسبة المئوية
المشغل	توفير المواد والأدوات والعدد والأجهزة اللازمة لتطبيق أنشطة المنهاج.	23	76.7
	عدم استغلال مشاغل التربية المهنية لأغراض غير التدريس	18	60.0

يلاحظ أنّ مجمل المقترحات المستنتجة من مقابلات المعلّمين قد ذكرت من قبل نسب عالية من المعلّمين؛ فقد كانت النسبة المئوية العليا من بين هذه المقترحات (93.3) وكانت للمقترح المتعلّق بزيادة الاهتمام بمشغل التربية المهنية، وكانت أقل نسبة (60.0) للمقترح المتعلّق بعدم استغلال مشاغل التربية المهنية لأغراض غير تدريسية وكانت. وسوف يتمّ استعراض مقترحات المعلّمين وفق المجالات مع الاستشهاد ببعض الاقتباسات ممّا قاله المعلّمون والمعلّمات في المقابلات.

أولا: مقترحات المعلّمين في مجال المنهاج:

تناول المعلّمون في هذا المجال ثلاثة مقترحات هي:

1- زيادة الحصص المخصصة لتنفيذ الأنشطة الواردة في المنهاج

ذكر هذا المقترح 26 معلّما بما نسبته 86.7% من المعلّمين. وقد تحدثت عن مبررها لهذا المقترح إحدى المعلّمات فقالت "إذا أردنا تنفيذ جميع الأنشطة العملية في المنهاج فإنّ عدد الحصص لا يكفي". وهذا يبين أنّ الأنشطة التي يتضمنها المنهاج تحتاج إلى وقت أطول من المخصص للمبحث حاليا.

ويتوقع لهذا المقترح أن يسهم في تحسين تدريب المبحث من خلال تمكين المعلّمين من تقديم توضيحات أفضل للطلبة، وتمكينهم من التدرب على المهارات العملية سواء بطريقة فردية أو جماعية حتى يصلوا إلى منتجات نهائية تشعرهم بالإنجاز (وهي مشكلة دلت عليه النتائج)، وهذا قد يسهم أيضاً في تفعيل ما تعمله الطلبة بشكل أفضل في حياتهم المنزلية.

2- تعديل المنهاج ليناسب مستوى الطلبة

ذكر هذا المقترح 24 معلّما بما نسبته 80.0% من المعلّمين. وقد ذكرت إحدى المعلّمات المتخصصات في البحث ذلك صراحة فقالت: "المنهاج يحوي بعض الموضوعات ذات مستوى أعلى من مستويات الطلبة وقدراتهم". وتقترح معلّمة أخرى المزيد من التوضيح لمحتوى المنهاج، وتقول: "المنهاج كبير وغير واضح والأنشطة غير موضحة وغير مبسطة للطلبة". كما جاء هذا المقترح في مقابلة معلّمة أخرى أكثر صراحة فيما ترمي فقالت: "يفضل أن يكون المنهاج بشكل أصغر لأنّ منهاج التربية المهنية كبير ويركز على مجالات ومواضيع متعددة وصعب جداً الإلمام بكلّ الموضوعات".

دلت النتائج في واقع التدريس (مجال الخصائص العامة لمحتوى المنهاج) على تقديرات متوسطة لتناسب المحتوى مع عمر الطلبة، ومن شأن هذا المقترح (تعديل المنهاج ليناسب مستوى الطلبة) أن يحسن من ملاءمة المحتوى لمستوى الطلبة وميولهم وحاجاتهم، وهذا قد يحسن من اهتمامهم بدراسة المبحث بشكل أفضل؛ إذ أنّ ملاءمة المحتوى لحاجات وميول الطلبة يعد من بدهيات الأساس النفسي للمناهج الدراسية في كافة مراحل التعليم وفي كافة الموضوعات (الوكيل والفار، 2003)

3- ضرورة تحديث محتوى المنهاج

ذكر هذا المقترح 23 معلّما بما نسبته 76.7% من المعلّمين. وقد عبرت إحدى المعلّمات عن هذا المقترح فقالت: "يطرح المنهاج بعض الموضوعات بطرق قديمة لم تعد تستخدم حاليا. كما أنّ بعض الموضوعات هي نفسها قديمة. الأمر يستدعي أن يتمّ تحديث هذا الموضوعات لتكون أكثر فائدة لحاضر الطلبة ومستقبلهم".

ويسهم تحديث محتوى المنهاج بجعله أكثر توافقاً مع متطلبات حياة الطلبة، ممّا يعزز من اهتمامهم (واهتمّام أسرهم) بالمبحث، ممّا قد يساعد في تشجيع الأهل لأبنائهم على الدراسة وتنفيذ الواجبات والالتزام بدراسة المبحث. وتعد حداثة المحتوى من أهمّ العناصر التي تحدد صدق هذا المحتوى وقدرته على تحقيق الأهداف المنوي تعلّمها من قبل الطلبة (مرعي والحيلة، 2011).

ثانيا: مقترحات المعلّمين في مجال المعلّم

تناول المعلّمون في هذا المجال ثلاثة مقترحات:

1-تدريب المعلّم على بعض المجالات المتضمنة في المنهاج

ذكر هذا المقترح 24 معلّما بما نسبته 80.0% من المعلّمين. وقد عبرت إحدى المعلّمات عن هذا المقترح فقالت: "لا يعني أنّ المعلّمة التي تتخرج من الجامعة تستطيع أن تدرس كافة موضوعات المنهاج. لا بد من تدريبنا على بعض الموضوعات خصوصا تلك التي لم ندرسها في الجامعة". كما قال معلّم آخر: "أشعر بالضعف في تنفيذ بعض المهارات في المشغل وأحتاج إلى التدرب عليها. مشكلتنا أنّ معلّم التربية المهنية غالبا ما يكون وحيدا في هذا التخصص في المدرسة. لذا لا بد من التدريب خارج المدرسة عبر دورات تدريبية".

إنّ من شأن تدريب المعلّم على بعض المجالات المتضمنة في المنهاج أن يقلل الفجوة ما بين قدرات المعلّمين ومتطلبات تدريب المبحث، إذ أنّ معلّمي المبحث الذين كانوا قد تخصصوا في مجال واحد من مجالاته، يكونون ضعفاء في تدريس بقية المجالات. لذا فإنّ التدريب من شأنه أن يعزز قدرة المعلّمين على تدريس كافة المجالات المحتواة في المنهاج؛ كما يسهم في حل مشكلة الإتقان متوسط الدرجة لمحتوى المنهاج، وهي إحدى المشكلات التي بينتها النتائج في مجال (المعلّمين ونظرتهم للمبحث).

2-أن يكون المعلّم متخصصا في التربية المهنية دائما

ذكر هذا المقترح 23 معلّما بما نسبته 76.7% من المعلّمين. وقد عبرت إحدى المعلّمات عن هذا المقترح فقالت: "أنا معلّمة؛ لكن تخصصي ليس في التربية المهنية. حبذا لو كانت هناك معلّمة في نفس التخصص تدرس هذه المادّة". كما شعرت المعلّمات المتخصصات أنفسهم بهذه المشكلة، فقد عبرت معلّمة متخصصة عن هذا المقترح فقالت: "هناك مدارس تكلّف معلّمات غير متخصصات لتدريس المبحث، وتجدين أنّ قدراتهن ضعيفة ولا يدرسن الموضوعات بشكل جيد. هذا يجب أن يتوقف".

إنّ من شأن هذا المقترح أن يحل مشكلة تدريس المبحث من قبل معلّمين غير متخصصين أصلاً في التربية المهنية، وإنّ المعلّم غير المتخصص لن يستطيع أن يدرس المبحث بفاعلية ولا أن يتعمق في محتواه، ولا أن يستخدم الاستراتيجيات الصحيحة في تدريسه، أو أن يقوم التعلّم فيه (Al-saydeh,2002). ولذا فإنّ تعيين معلّمين متخصصين وبأعداد كافية يعد ضمانة أساسية للتدريس الفعال للمبحث.

3-تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق معلّم التربية المهنية

ذكر هذا المقترح 22 معلّما بما نسبته 73.3%. وقد عبرت إحدى المعلّمات عن هذا المقترح فقالت: "هناك أعباء كثيرة على معلّمة التربية المهنية: حصصها كثيرة لكونها الوحيدة في المدرسة. ولأنّ مبحثها عملي فإنّها تساعد في المناسبات والحفلات والزيارات التي تجري للمدرسة، ناهيك عن الأعمال الملحقة بالتدريس من التحضير والعلامات واللجان وغيرها.

إنّ الأعمال الكثيرة في المدرسة تضعف من إمكانية التأمل فيما ندرس والتركيز في التدريس". لقد أظهرت النتائج في مجال (المعلّمين ونظرتهم للمبحث) وجود مشكلة في كثرة الأعباء (سواء التدريسية منها أو الإدارية). وهذا ممّا يجعل هذا المقترح ذا أهمّية قصوى في تحسين تدريس المبحث، ولكن هذا المقترح لا يمكن فصله عن المقترح السابق من تعيين معلّمين متخصصين حتى يكون عدد الصفوف التي يدرسها المعلّم مناسباً ليتمكن معه من ممارسة مهام التدريس بروية وفاعلية.

ثالثا: مقترحات المعلّمين في مجال الإدارة

تناول المعلّمون في هذا المجال مقترحين:

1-زيادة الاهتمام بمشغل التربية المهنية

ذكر هذا المقترح 28 معلّما بما نسبته 93.3% (وهو أكثر المقترحات تكرارا في استجابات المعلّمين). وممّا يقع في باب زيادة الاهتمام بالمشغل ما اقترحته معلّمة من ضرورة توفير المواد والعدد والأجهزة لمشغل التربية المهنية من قبل الإدارة وعدم الركون إلى ما تحضره الطلبة لتنفيذ بعض التمارين، وتقول: "هناك حاجات تطرأ في أثناء العام

الدراسي لتدريس بعض الوحدات. إنّ مهمة الإدارة أن تساعد في تأمين ما يلزم؛ إنّنا نضطر للطلب من الطلبة أن يحضروا بعض المواد من منازلهم لتنفيذ التدريب العملي". كما تؤكد معلّمات على أنّ بعض التجهيزات تحتاج إلى صيانة ليتمّ استخدامها في التدريب بشكل جيد. فتقول إحداهن: "نحن نحافظ على التجهيزات بقدر ما نستطيع؛ لكن لا بد من الصيانة الدورية المستمرة لبعض التجهيزات خصوصا تلك التي يكثر استخدامها". يؤيد ذلك ما دلت عليه النتائج في مجال (التجهيزات التسهيلات المادية والبشرية) من وجود مشكلات في توافر المواد والعدد والأدوات، وأنّ هذه الأدوات تحتاج إلى صيانة دائمة؛ إنّ اهتمام الإدارة المدرسية بالمشغل من شأنه أن يبقي على جاهزيته للتدريب، إذ أنّ مادّة عملية مثل التربية المهنية لا يمكن تدريسها بفاعلية دون توفر الإمكانات المادية والميزانية المالية الكافية.

2- تشجيع المعلّمين على استخدام الأدوات والأجهزة.

ذكر هذا المقترح 21 معلّما بما نسبته 70.0% من المعلّمين. وقد بين معلّم أنّه ليس هناك فرق كبير بين المعلّمين الذين يستخدمون المواد ويدرسون بفاعلية وبين من يدرسون المبحث نظريا، فقد قال: "الإدارة عموما لا تهتمّ كثيرا بموضوع التربية المهنية؛ وليس هناك تشجيع للمعلّمين على التدريس العملي باستخدام المواد والأدوات؛ لذلك فإنّ بعض المعلّمين يدرسون المادّة كأي موضوع آخر".

إنّ تدرس المواد العملية بطريقة نظرية يفقدها معناها، ويجعل الطلبة أقل اهتماماً بها. وإنّ عدم وجود الحافز المادي والمعنوي للمعلّم الذي يدرس المبحث باستخدام المواد والأجهزة المتوفرة والبديلة من شأنه أن يحيل المادّة إلى مادّة نظرية (أحمد،2007). ولذا فإنّ إدارات المدارس مدعوة إلى تشجيع المعلّمين وتحفيزهم مادياً ومعنوياً على التدريب العملي في تدريس المبحث، وقد يتمّ ذلك من خلال إبراز أعمال المعلّمين في المدرسة، وتوجيه كتب الشكر والحوافز الأخرى المعتمدة في وزارة التربية والتعليم.

رابعا: مقترحات المعلّمين في مجال الطلبة

تناول المعلّمون في هذا المجال ثلاثة مقترحات:

1- تنمية اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي ونحو مبحث التربية المهنية

ذكر هذا المقترح 24 معلّما بما نسبته 80.0% من المعلّمين. وقد بينت استجابات المعلّمين بعض ملامح سلوك الطلبة التي تبين ضرورة تحسين اتجاهاتهم نحو التربية المهنية. فقد قال أحد المعلّمين: "ليس لدى الطلبة استعداد لتحضير أي مادّة لاستخدامها في التدريب، وكأنّ التربية المهنية ليست من المواد المدرسية". كما بينت معلّمة ضرورة الاهتمام بالتوعية حول التربية المهنية فقالت: "الطالبات يبذلن بعض الجهود، لكنهن بحاجة إلى توعية أكثر، وكذلك يحتاج الأهل إلى توعية أكثر حتى يتقبلوا المبحث بشكل أكثر فاعلية".

ولقد دلت النتائج في مجال (اهتمام الطلبة وأسرهم بالتربية المهنية) على أنّ اتجاهات الطلبة كانت متوسطة في الإيجابية نحو المبحث ، ولذا لابد من العمل على تحسين اتجاهات الطلبة نحو المبحث، وذلك من خلال توضيح أهمّية

الموضوعات لمستقبل الطلبة، وتفعيل التقويم وإظهار الجدية في التدريس، والعمل على إبراز أعمال وأنشطة الطلبة في المدرسة فيما يتعلّق بتحصيلهم العملي والنظري في مناسبات وأماكن المدرسة المختلفة، وهي المقترحات التي أوردها كذلك (أحمد،2007 ، دغلس،2004 والحديدي،1994 ، وعماري،2001 وشمو،2001).

2-أن يكون عدد الطلبة في الصف قليلاً

ذكر هذا المقترح 23 معلّما بما نسبته 76.7% من المعلّمين. وقد عبرت إحدى المعلّمات عن المبرر الواقعي لهذا المقترح، فقالت: "إنّ تدريس المهارات العملية (مهما كان نوعها) لعدد كبير من الطلبة في نفس الوقت أمر صعب، ولا يمكننا من تحقيق أهداف الحصص لدى جميع (أو على الأقل معظم) الطالبات". وأكّد معلّم على وجود مشكلة في الواقع نتيجة ارتفاع أعداد الطلبة، فقال: "هناك مشكلة تواجه معلّم التربية المهنية من حيث الأعداد الزائدة في الصفوف". كما جاء مقترح تقليل الأعداد في الصفوف صريحا على لسان معلّم فقال: "لا بد من تقليل الأعداد التي تتدرب على الموضوع الواحد في الوقت الواحد، وإلا فستكون الفائدة قليلة".

لقد دلت النتائج في واقع التدريس على أنّ الطلبة يتدربون بشكل فردي على المهارات العملية بدرجة متوسطة. إنّ من شأن تقليل أعداد الطلبة في الصفوف أن يمكن المعلّمين من التركيز على الفروق الفردية بين الطلبة، وأن يتابع المعلّمون تدريب الطلبة (أفرادا أو في مجموعات) حتى ينجز الطالب المهمة المطلوبة منه، خصوصاً في المهارات العملية.

3-توعية أولياء الأمور بأهمّية التربية المهنية

ذكر هذا المقترح 20 معلّما بما نسبته 66.7% من المعلّمين. وقد بينت استجابات المعلّمين أنّ الأهالي يعتبرون في دراسة بعض موضوعات التربية المهنية نوعا من العيب. فقد قالت معلّمة: "إنّ بعض الأهالي والطلبة يعتبرون بعض الموضوعات في المبحث نوعا من العيب ولا يقبلون على تعلّمها ولا العمل بها". وقد تحدث معلّم عن أثر سلبي لذلك، وهو عدم تشجيع الأهالي لأبنائهم وعدم تزويدهم ببعض لوازم دراسته. فقد قال أحد المعلّمين: "عدم اهتمام الأهالي جعل الطلبة غير مهتمّين بالتدريب ولا بإحضار ما يلزم للتدريب، وعند السؤال يتبين عدم اهتمام الأهالي بالموضوع". كما عبرت معلّمة عن ضرورة العمل على توعية الأهالي بأهمّية المبحث، فقالت: "لا بد من العمل على توعية الأهل بأهمّية المبحث ليشجعوا أبناءهم على الاهتمام".

دلت النتائج على أنّ دعم أولياء الأمور لتعلّم أبنائهم للمبحث كان متوسطاً، وقد يعود ذلك إلى عدم اعتبار المبحث من المباحث الأكاديمية المهمة، نتيجة للنظرة التقليدية للمباحث ذات الطبيعة العملية (القحطاني،2004). ولذا فلابد من توعية أولياء الأمور بأهمّية التعلّم في مجال التربية المهنية. وقد يتمّ ذلك من خلال عمل معارض لأعمال الطلبة، وإشراك الآباء والأمهات في تنفيذ بعض الأعمال في المدرسة، وتزويد الأسر بمعلومات حول التقدير

الذي تبديه المدرسة لتفوق أبنائهم في أعمال التربية المهنية جنباً إلى جنب مع تفوقهم في المباحث الأكاديمية (السيد،2009).

خامسا: مقترحات المعلّمين في مجال النظام المدرسي

تناول المعلّمون في هذا المجال ثلاثة مقترحات:

1- جعل حصص المبحث متتالية

ذكر هذا المقترح 22 معلّما بما نسبته 73.3% من المعلّمين. وقد كان السبب وراء هذا المقترح تمكين المعلّم من التدريب العملي. فقد قالت معلّمة: "أقترح أن تكون الحصص متتالية، وأن يسمح النظام المدرسي لنا بأخذ الطلبة بزيارات خارج المدرسة. إنّ الحصص المنفصلة لا تمكننا حتى من الشرح النظري للموضوعات".

إنّ من شأن هذا المقترح أن يفعّل تدريس المبحث؛ إذ أنّ الحصص المتتالية تمكن الطلبة والمعلّم من إنجاز المهمات العملية ذات الخطوات الطويلة والمتعددة بعد الشرح النظري. وهذا لا يتمّ بشكل متواصل إذا تباعدت حصص المبحث، إذ يشرح المعلّم المعلومات النظرية في حصّة ثم يضطر للإعادة والتركيز في الحصص الأخرى، فيقل الوقت المخصص للتدريب على المهارة العملية، وقد ورد مثل هذا المقترح في دراسات لموضوعات مشابهة مثل (أحمد،2007، دغلس،2004 ، وشمو،2001).

2- تشجيع التكامل بين منهاج التربية المهنية والمباحث الأخرى

ذكر هذا المقترح 20 معلّما بما نسبته 66.7% من المعلّمين. وقد بينت بعض المقابلات أهمّية التكامل مع المباحث الأخرى، فقد قالت معلّمة: "التكامل بين مبحث التربية المهنية والمباحث الأخرى مطلوب لكي يتمّ التركيز على المهارة العملية وكيفية تطبيقها في الحياة". وبالإضافة إلى الزيارات الميدانية، فقد اقترح معلّمون التعاون بين معلّمي المباحث المختلفة لتحقيق هذا التكامل داخل المدرسة. فقد قال معلّم: "أجد أنّ بعض الموضوعات تشترك مع بعض المباحث الأخرى. ولا أجد ضيرا في أن أدعو زميلا من زملائي مثل معلّم التربية الفنية أو الاجتماعيات أو التربية الإسلامية لمساعدتي في تدريس موضوعات معيّنة".

إنّ التكامل بين المباحث المختلفة من شأنه ان يعزز التعلّم فيجعل أثره أكثر ديمومة وقوة (الجغيمان والخزاعلة،2013). ويمكن أن يتمّ التكامل من خلال تدريس المعلّم نفسه بربط الموضوعات، أو بالتعاون بين المعلّم ومعلّمي المباحث الأخرى في تدريس التربية المهنية وغيرها من المباحث. وقد دلت دراسات أخرى على فاعلية التكامل من خلال تعاون المعلّمين في التدرب لموضوعات عملية مثل (Al-saaideh, 2010)؛ إذ تمّ تدريس موضوعات التربية المهنية من قبل فريق متعاون من المعلّمين؛ فأظهرت نتائج أفضل في التحصيل والاتجاهات نحو المباحث المختلفة.

3- متابعة تدريس حصص التربية المهنية مثل متابعة المواد الأخرى

ذكر هذا المقترح 20 معلّما بما نسبته 66.7% من المعلّمين. وقد بينت معلّمة أهمّيته للمعلّمة نفسها، فقالت: "إنّ اهتمام المديرة والموجهات والمسئولين في وزارة التربية والتعليم بالتربية المهنية يشعر المعلّمة بأنّها تدرس موضوعا مهماً". كما قالت معلّمة أخرى:"ينصب الاهتمام على المواد الأكاديمية داخل المدرسة. أليس في التربية المهنية مهارات مفيدة للطلبة في الحاضر والمستقبل؟ إذن يجب أن نتابع تدريس التربية المهنية مثله مثل المباحث الأخرى".

وتدل الدراسات عموماً على اهتمام أقل في الأنظمة المدرسية وعند الإدارات في متابعة تدريس المباحث العملية، فتقل متابعة الخطط الدراسية، ويقل حضور الحصص لدى المعلّمين من قبل المدراء ومساعديهم، ولا يطلب إعداد اختبارات ولا تحديد مواعيد لامتحانات هذه الموضوعات (السيد،2009 ؛ الحديدي،1994). ومن شأن المتابعة المتواصلة من قبل إدارة المدرسة والمعنيين التربويين لتدريس مادّة التربية المهنية من الناحية الفنية أن يجعل المعلّمين أكثر اهتماماً بالتدريس وأن يجعل الطلبة يشعرون أيضاً بأهمّيتها بدرجة كبيرة.

سادسا: مقترحات المعلّمين في مجال المشغل

تناول المعلّمون في هذا المجال ثلاثة مقترحات:

1-توفير المواد والأدوات والعدد والأجهزة اللازمة لتطبيق أنشطة المنهاج

ذكر هذا المقترح 23 معلّما بما نسبته 76.7% من المعلّمين. وقد عبر أحد المعلّمين عن واقع المشغل في المدرسة، فقال: "الأدوات المتوفرة غير فعالة وقديمة ومهجورة ولا بد من توفير إلى إمكانيات مادية كثيرة . وأضافت معلّمة بأنّه يجب أن تكون المشاغل مجهزة بشكل يسمح بتطبيق جميع المجالات، فتقول: "المشغل في مدرستنا يساعد في تطبيق بعض المجالات وليس كلّها. لا بد من تحديثه وتزويده بإمكانات حديثة". واقترح معلّم ضرورة القيام بالصيانة الدورية للمشاغل، وأن يتمّ تجهيزها بما تحتاجه من أدوات ومعدات وأن يتمّ تعويد المعلّمين على الاستفادة منها، فقال: "المشاغل في المدارس مجهزة ولكن ينقصها بعض الإمكانيات وبعض الخبرات للتعامل معها، وبحاجة إلى صيانة دورية".

ولقد ورد هذا المقترح مكرراً كثيراً في مقابلات المعلّمين، وقد يكون سبب ذلك الواقع المتوسط للتدريب على المهارات العملية الذي أظهرته نتائج واقع التدريس. لذا فإنّ العمل (من كلّ الجهات) داخل المدرسة وخارجها على إدامة جاهزية المشغل للتدريب أمر من شأنه أن يجعل تدريس المبحث أكثر فاعلية. ومن المعروف أنّ معظم المواد في المشغل بسيطة وأعمال الصيانة يمكن أن تتمّ عبر إجراءات الإدارة المدرسية وميزانياتها، أما الأدوات والأجهزة (خصوصاً المتطورة منها) فلابد أن يتمّ تزويد المدارس بها عبر عطاءات مركزية تطرحها وزارة التربية والتعليم.

2- عدم استغلال مشاغل التربية المهنية لأغراض غير التدريس

أورد هذا المقترح (18) معلّما بما نسبته 60% من المعلّمين. أنّ من ملامح قلة الاهتمام بالمبحث عدم الاستفادة من المشغل واستغلاله لأغراض أخرى، مثل أن يستغل كمستودع. فقد لمحت معلّمة إلى أنّ المشاغل عبارة عن مستودع للمدرسة، فقالت: "المشغل غير مناسب وهو مستغل كمستودع، والأدوات ليست كافية للنشاطات الموجودة في المنهاج ". وكذلك فقد أكّد معلّم على هذه المسألة فقال: "في مدرستنا يستغل المشغل كمستودع للمواد التالفة". لذا فإنّ إدارات المدارس عموماً مدعوة إلى أن تعطي الاهتمام الكافي لمشغل التربية المهنية وألا تسمح باستخدامه لأغراض غير تعليمية. وقد ورد هذا المقترح في دراسات مشابهة مثل (أحمد،2007 ، دغلس،2004 ، الحديدي،1994 ، وشمو،2001).

ونستنتج من مقترحات المعلّمين لتحسين تدريس التربية المهنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، ضرورة تحديث منهاجها، وزيادة عدد الحصص، وأن تكون الحصص متتابعة، وأن يدرس من قبل معلّمين متخصصين، وضرورة توعية الطلبة وأولياء أمورهم بأهمّية المبحث، وأن تهتمّ الإدارات المدرسية والتعليمية بتوفير متطلبات تدريسه ومتابعة هذا التدريس.

التوصيـــــات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخلوص إلى التوصيات الآتية:

- زيادة عدد الحصص المخصص لمادّة التربية المهنية.
- تطوير مناهج التربية المهنية بحيث تواكب التطور التكنولوجي وتوائم المستوى العمري للطلبة.
- العمل على تطوير المناهج بتخصيص موضوعات تناسب الذكور للذكور وموضوعات أخرى للإناث.
- العمل على تعيين معلّمين متخصصين ومعلّمات لتدريس التربية المهنية.
- العمل على رفع كفاية المعلّمين في تدريس المبحث خصوصاً غير المتخصصين في تدريسه منهم، وذلك في المحتوى العلمي وطرائق تدريسه وتقويمه.
- العمل على تحسين اتجاهات الطلبة وأسرهم نحو المبحث بطرق متنوعة.
- تعاون العاملين في المدارس بجعل حصص التربية المهنية متتابعة لتفعيل التدريب العملي.
- العمل على تخفيف أعباء المعلّمين وتحفيزهم على تدريس المبحث بفاعلية.
- زيادة اهتمام الإدارات التعليمية والمدرسية بمتابعة تدريس مادّة التربية المهنية فنياً وإدارياً.
- الاهتمام بتزويد مشاغل التربية المهنية بما يلزم من مواد وأدوات وأجهزة متطورة والعمل على صيانتها وديمومتها .

- تشجيع الزيارات الميدانية في تدريس المبحث.

المراجع:

أحمد، إياد، (2007). **درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية في مدارس محافظة البلقاء ومعيقاته وعلاقته ببعض المتغيرات.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

أحمد، إياد، والسعايدة، منعم. (2007). الظروف التي تدفع معلّمي التربية المهنية لتدريسها نظريا في الأردن. **مجلة كلّية التربية** (جامعة عين شمس)، 31(4)، 499-528.

باروم، سميرة (2005). تقويم أساليب الإشراف التربوي لمادّة الاقتصاد المنزلي في المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلّمات. **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية 15(15)، 101-122**

جرادات، عزت وتفاحة، غالب، (1995). **التوجيه المهني من خلال التربية المهنية.** الحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي ومعلّمي التربية المهنية.الأردن، عمان: من 27 أيار - 1 حزيران/ 1995.

الجغيمان، عبدالله، والخزاعلة، تيسير (2013). **المنهاج الموازي،** (مترجم). عمان: دار المسيرة.

الحديدي، ضحى، (1994). **المشكلات الإدارية والفنية التي تعانيها معلّمات التربية المهنية للمرحلة الأساسية في مدارس العاصمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حسن، بلاسم، (1995).**التربية العملية في التعليم الأساسي في الجمهورية العراقية،** الحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي التربية المهنية. الأردن، عمان: من 27 أيار- 1 حزيران 1995.

خان، أنيسة (٢٠٠٠). **دراسة تقويمية لأهداف منهج التربية المهنية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز.

الخوالدة، ناصر، ورستم، رسمي. (2010). **الأسرة وتربية الطفل.** الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر.

دغلس، عائشة، (2004). **واقع تنفيذ منهاج التربية المهنية للصفوف العليا في التعليم الأساسي في المدارس الأردني.** أطروحة دكتوراة (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزغول، عماد.(2003). نظريات التعلّم. عمان: دار الشروق.

زيد، خالد، (1994). **واقع حصّة التربية الفنية للصفوف الأربعة الأولى في وزارة التربية والتعليم في الأردن، واتجاهات كلّ من المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلّمين نحوها.** رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سعادة، جودة، وإبراهيم، العبدالله. (2011). المنهج المدرسي المعاصر. الطبعة السادسة. عمان: دار الفكر.

السعايدة، منعم. (2011). ضرورة اختلاف محتوى مناهج التربية المهنية تبعا للنوع الاجتماعي) الجندر) للطلبة :تصورات الطلبة والمعلّمين. دراسات (العلوم التربوية)، 38(1)، 25-44

السيد، مريم (2009). **التربية المهنية مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم**، (ط1)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الشبلي، إبراهيم. (2010). **المناهج: بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج**. الطبعة الثانية، إربد: دار الأمل.

الشرع، إبراهيم. (2005). **أثر امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة للصف الثاني الثانوي العلمي في تنفيذ منهاج الرياضيات في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شمو، محاسن، (2001). **بعض مشكلات تدريس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية :دراسة تحليلية لآراء المعلّمات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، فرع جامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة.

الشيخ، عمر، (2001). **تنفيذ المنهاج**. محاضرات تربوية (غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صبري، مصطفى.(2005). **فاعلية برنامج تعليمي تعلّمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس في مدارس منطقتي شمال عمان وجنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الضيف، أنيسة. (2007). **تقويم محتوى كتب الاقتصاد المنزلي للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

الطويسي، أحمد. (2012). **أساسيات في التربية المهنية**. عمان: دار الشروق

عبود، حارث. (2007). **الحاسوب في التعليم**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عطوان، أحمد، (1995). **الإفادة في مصادر البيئة المحلية في دعم مبحث التربية المهنية**. الحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي ومعلّمي التربية المهنية. الأردن، عمان: من 27 أيار - 1 حزيران/ 1995.

العقلة، محمد. (2000). **قيادة المشاغل التدريبية والعمل في مجموعات. منشورات وزارة التربية والتعليم، قسم الإشراف الفني**. سلطنة عمان.

العقيل، أحلام. (2002). نحو اقتصاد منزلي مثالي. **المجلة العربية**، (302)، 108-109.

عماري، جهاد .(2001). التربية الفنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء برنامج التطوير التربوي الواقع والمرتجي . أطروحة دكتوراه . كلّية الفلسفة والعلوم الإنسانية . جامعة الروح القدس . لبنان .عودة، أحمد، (2004). **القياس والتقويم في العملية التدريسية.** (الطبعة الثالثة). إربد: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العياصرة، محمد، والحمادات، محمد. (2013). **أساليب واستراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق.** الطبعة الأولى. يطلب من المؤلف.

غباشنة، خالد. (2001). **مدى التزام معلّمي التربية الفنية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مشرفيهم ومديريهم.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الفنجري، جنفر. (2012). **أثر استخدام اللوح التفاعلي المترافق مع التقويم الحقيقي في تدريس العلوم للصف الثاث الأساسي في التحصيل والدافعية لتعلّم العلوم.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القحطاني، أميرة. (2004). **مشكلات تنفيذ منهاج التربية الفنية من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

محاسنة، عمر (2010). **أساسيات التعليم المهني،** (ط1)، عمان: دار عالم الثقافة.

محاسنة، عمر (2011). **مناهج التربية المهنية واستراتيجيات تدريسها وتقويمها،** (ط1)، عمان: دار عالم الثقافة.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (2011). **المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها.** الطبعة التاسعة. عمان: دار المسيرة

المصري، منذر، (1995). **أهداف التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي وطموحاتها.** الحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي ومعلّمي التربية المهنية، عمان: من 27 أيار - 1 حزيران/ 1995.

المعايطة، علي. (2001). **دراسة تقييمية لكتاب التربية المهنية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلّمين في إقليم الجنوب.** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

ناصر، إبراهيم. (2006). **التربية الأخلاقية.** عمان، الأردن: دار وائل

النبهان، موسى. (2003). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية.** عمان: دار الشروق.

وزارة التربية والتعليم، (2007). **منهاج التربية المهنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي،** المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، عمان.

الوكيل، حلمي، والمفتي، محمد، (2005). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**. (الطبعة الأولى)، عمان الأردن: دار المسيرة.

Al-Saaideh, M. & Bin Tareef, A. (2011). Vocational teacher education research: Issues to address and obstacles to face**. Education**, 131(4),715- 731.

Al-saaideh, M. (2010). A rationale to adopt team teaching in prevocational education in Jordan. **Journal of Instructional Psychology**, 37(4), 269-285.

Al-Saydeh, M. (2002). **Pre-vocational education in Jordan: Implications for teacher education and in-service training**. Unpublished Ph.d Dissertation, University of Huddersfield, UK.

Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab Teachers in Israel. **The Journal of Social Psychology**, 145 (1), 19-33.

Briones, E.; Tabernero, C.; Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors**. Revista de Psicologia del Trabajo Y de las Organizaciones**. 26 (2), 115- 122.

Brown, T. (2007). **Teacher Motivation in Arkansas Schools**. A dissertation submitted to the Graduate school university of Arkansas

Butterfield, S. (1998). Conditions for Choice? The Context for Implementation of Curricular Pathways in the Curriculum 14-19 in England and Wales, **Cambridge Journal of Education**, Mar28(1), 9-20.

Evans, L. (2000). The effects of educational change on moral, job satisfaction and motivation. **Journal of Educational** Change, 1, 173-192.

George, L. ; Sabapathy, Th. (2011). Work Motivation of Teachers: Relationship with Organizational Commitment**. Canadian Social Science**, 7 (1), 90-99.

Greener, J .(1998). Attitudinal and Motivation of Vocational Teacher Regarding Program improvement, **Journal of Industrial Teacher Education**, 35(3), 6-23.

Guzel, H. .(2011). Investigation of Demographic Properties and Motivation Factors of Physics Teachers. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 11(2), 1046-1053.

Manning , I. (2003). **Job Motivations and Satisfaction of Science Teachers in Negro Colleges**. Unpublihed Ph.D dissertation, University of Michigan State , USA.

Mullens, J., Murnane, R. and Willett, J. (1996). The Contribution of Training and Subject Matter Knowledge to Teaching Effectiveness. **Comparative Education Review,** 4 (2), pp. 139-157.

Nbina, B. .(2010). Re-visiting Secondary School Science Teachers Motivation Strategies to Face the Challenges in the 21st Century. **Academic Leadership**, 8 (4), p.23.□

Thomas, K. (2010). Work motivation and Job satisfaction of teachers. **Southeastern Teacher Education Journal**, 3(1), 101-122.□

Tweissi, A. (1998). **Effectiveness and Efficiency in Jordan Prevocational Education Provision**, Un-Published Ph.D dissertation, the university of Huddersfield, UK. □

Tweissi, Ahmad. (2012). Effects of prevocational Education on the Vocational Knowledge and Attitudes of Students- Teachers in Jordan. **Journal of Education and Vocation Research**, 3(1), 1-8.

Wagner, B.; French, L. (2010). Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change Among Childhood Teachers. **Journal of Research in Childhood Education**, 24, 152-171.

Wang, H. .(2011). Testing the Waters in Teaching: A Qualitative Study on Graduate-Level Intern Science Teachers' Motivations for Entry into Teaching in Taiwan. **Online Submission, US-China Education Review**, 3: 403-412.

Ward, H. D. (1989). Academic Basic Skills for Vocational Education as Perceived by Students, Parents, Teachers and Employers **Dissertation Abstract International**, 50 (7. P.1930.

اتجاهات طلبة " معلّم الصف" نحو تعليم العلوم

وعلاقتها بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية

د.أسامة حسن عابد- كلّية العلوم التربوية - الأونروا- الأردن

د.عدنان سالم الدولات- كلّية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

□

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات طلبة معلّم الصف نحو تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية وبفرع دراستهم في الثانوية العامة.

تكوّنت عيّنة الدراسة من (225) طالباً من طلبة البكالوريوس في كلّية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، والطلبة في كلّية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. استخدمت الدراسة مقياساً للاتجاهات نحو تعليم العلوم واختبار مفاهيم علمية.

كشفت الدراسة عن امتلاك معلّمي الصف قبل الخدمة لاتجاهات إيجابية نحو تعليم العلوم، وعن وجود فروق دالة في اتجاهات طلبة معلّم الصف تعزى لفرع الثانوية العامة ولصالح من أنهوا دراستهم الثانوية في الفرع العلمي. كما كشفت النتائج عن تدني مستوى فهم طلبة معلّم الصف للمفاهيم العلمية، إضافة لوجود ارتباط إيجابي بين الاتجاهات نحو تعليم العلوم ومستوى فهم المفاهيم العلمية. أوصت الدراسة بضرورة توظيف طرائق تدريس فاعلة في معالجة المفاهيم البديلة لدى معلّمي الصف قبل الخدمة.

Abstract

This study investigated class teacher students' attitudes towards science teaching and its relation with their secondary education stream, and understanding level of scientific concepts. A total of (225) student at the Faculty of Educational Sciences and Arts/ UNRWA - Jordan, and the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, participated in the study. The study instruments were "Attitudes toward Science Teaching Scale" and scientific concepts test. The results revealed that prospective class teachers had positive attitudes toward science teaching. The results also revealed statistically significant differences in attitudes in favour of scientific stream. The results also detected a positive correlation between prospective class teachers' attitudes toward science teaching and their understanding of scientific concepts. The study recommended that teacher education programs should employ effective teaching methods which modify the alternative scientific concepts prospective class teachers may hold.

□

المقدمة

يعتمد مستقبل أيّ مجتمع على قدرة ذلك المجتمع على رعاية أجياله وتنشئتهم، فالاستثمار الحكيم في الأطفال يؤتي أكله في عوائد منتجة للفرد والمجتمع، وخلاف ذلك يكون مستقبل المجتمع وأمنه وازدهاره في خطر (National Scientific Council on the Developing Child, 2007) . فقد أكّدت وثيقة " التعليم للجميع " التي أصدرتها منظمة اليونسكو في إعلانها العالمي في أهمّ توصياتها على ضرورة توفير التعليم الأساسي وتجويده لجميع الأفراد (UNISCO, 2003/4). وهو ما يؤكّد أهمّية وحساسية ومصيرية مرحلة التعليم الأساسي في سلم التعليم المدرسي.

ولعلّ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي تشكّل أكثر مراحل التعليم الأساسي أهمّية، فغني عن القول أنّ الأطفال في هذه الصفوف يتعلّمون مهارات القراءة والكتابة والحساب؛ وهي مهارات أساسية وضرورية إلى الحد الذي لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يتجاوزها أو يحيد عنها. وإلى جانب الاهتمام بتعليم الأطفال مهارات القراءة والكتابة والحساب في مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى، فمن الضروري أيضا الاعتناء بتطوير وصقل وتوجيه مهاراتهم في التفكير بما يحيط بهم من ظواهر وموجودات في بيئتهم، ومبرر ذلك طبيعة الأطفال الفضولية التي تدفعهم لاستكشاف كلّ ما يحيط بهم سعياً منهم لإعطاء معنى لكلّ ما يقع ضمن نطاق حواسهم. وعليه فإنّ تجويد تعليم الأطفال لمادّة العلوم يهيئ لهم فرص الانخراط بعمليات استقصاء من شأنها أن تنمي وتصقل فضولهم وتوجهه الوجهة السليمة (Worth & Grollman, 2003).

ولعله من نافلة القول أنّ المعلّم يشكّل عصب العملية التربوية والتعليمية في جميع مراحلها، وهو القادر على صقل خبرات المتعلّمين وتوجيهها الوجهة المرجوّة. كما وتعد الخصائص التي يتمتع بها المعلّم من العوامل المؤثرة إيجاباً أو سلباً في تفاعل طلبته مع المادّة التعليمية .فقد أثبتت الدراسات أنّ الخصائص المرتبطة بالمعلّمين تعد من أهمّ العوامل المحددة لمدى انخراط الطلبة في مادّة التعلّم ونجاحهم فيها (Barber& Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2007) .

أمّا عن دور معلّم الصفوف الثلاثة الأولى في مجال تعليم العلوم فيعد من الأدوار الحساسة والمحورية، إذ تؤثر الكيفية التي يُعلّم بها مادّة العلوم في درجة إقبال الأطفال على تعلم العلوم واستمتاعهم بها في الصفوف اللاحقة (Fitzgerald et al. 2012). كما وجدت العديد من الدراسات أنّ العوامل المرتبطة بالمعلّم تُعد من أهمّ العوامل المؤثرة في تعلّم الطلبة للعلوم وفي اتجاهاتهم نحوها. وتأتي الاتجاهات التي يحملها المعلّمون أنفسهم نحو تعليم العلوم على رأس تلك العوامل، لكونها تؤثر بشكل لافت في طبيعة ممارساتهم التدريسية في حصص العلوم (Simon& Osborne, 2010; Osborne, et al., 2003; Cho et al., 2003). إذ يرى بعض التربويين أنّ اتجاهات معلّمي المرحلة الابتدائية نحو تعليم العلوم تحدد نوعية تدريسهم للعلوم، وتحدد الزمن المتاح لتدريسها، كما تحدد ما يتمّ تعليمه للأطفال داخل الغرف الصفية (Schoeneberger & Russell, 1986; Wallace & Louden, 1992) .

ونظراً لأهمّية اتجاهات معلّمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو تعليم العلوم، ولما تتمتع به تلك الاتجاهات من قدرة على التأثير في تعلّم الطلبة لمادّة العلوم فقد أجريت العديد من الدراسات التي تقصت طبيعة اتجاهات معلّمي المرحلة الابتدائية الدنيا نحو تعليم العلوم. فقد توصّلت دراسة سمولك وآخرون (Smolleck et al., 2006) ودراسة بنز وأبتون (Bencze & Upton, 2006) إلى أنّ معلّمي المرحلة الابتدائية - رغم أنّهم معدّون لتدريس جميع المواد الدراسية- لا يشعرون غالباً بالارتياح لتدريس مادّة العلوم ولا يفضلون تدريسها ويتّبعون أسلوباً تلقينياً في تدريسها؛ وهو ما فسرته العديد من الدراسات بافتقار هؤلاء المعلّمين للمعرفة العلمية الملائمة (Koc, 2006; Bencze & Upton, 2006; Sarikaya, 2004; Aschbacher & Roth, 2002)، في حين كشفت نتائج دراسات عابد (2009) عن تدني مستوى فهم معلّمي الصف قبل الخدمة للمفاهيم العلمية.

كما تقصت دراسة ويلكنس (Wilkins, 2010) المباحث الدراسية التي يفضل معلّمو الصفوف الخمسة الأولى (K-5) تدريسها. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (490) معلّماً في مجموعة من المدارس الأميركية. أشارت نتائج الدراسة أنّ مبحث العلوم من المباحث التي حظيت بأقل تفضيل لدى المعلّمين، في حين جاءت مواد اللغة أكثر المباحث الدراسية التي يفضلها المعلّمون ويستمتعون بتدريسها.

وتقصت دراسة كونز وآخرون (Kunz et al., 2008) أثر توظيف منحى قائم على الاستقصاء والعمل الميداني في تدريس مقرر "علوم الأرض" المقدم لطلبة التربية – عددهم 24 طالباً موزعين في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة- في مرحلة البكالوريوس في جامعة Midwestern، في تعلّم الطلبة للعلوم وفي اتجاهاتهم نحو تعليم العلوم. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الطلبة في المجموعة التجريبية على نظرائهم في المجموعة الضابطة ضمن متغيري تعلّم العلوم والاتجاهات نحو تعليم العلوم.

أمّا دراسة تركمن (Turkmen, 2007) فتقصت أثر مقررات أساليب تدريس العلوم التي يدرسها طلبة كلية إعداد المعلّمين في تركيا في اتجاهاتهم نحو العلوم وفي اتجاهاتهم نحو تعليمها. تكوّنت عيّنة الدراسة من (50) طالباً. طبّق مقياسان إحداهما لقياس الاتجاهات نحو العلوم والآخر نحو تعليم العلوم، وذلك قبل دراسة الطلبة لمساق في أساليب تدريس العلوم وبعد دراستهم له. كشفت الدراسة عن امتلاك الطلبة لاتجاهات إيجابية نحو العلوم واتجاهات إيجابية نحو تعليمها في كلا المقياسين القبلي والبعدي، إلا أنّ النتائج أشارت إلى تحسن في اتجاهات الطلبة نحو تعليم العلوم في حين لم تظهر النتائج تحسناً في اتجاهاتهم نحو العلوم بعد دراستهم لمساق أساليب تدريس العلوم.

وتناولت دراسة ساريكايا (Sarikaya, 2004) بالبحث مستوى دقة المعرفة العلمية التي يمتلكها معلّمو المرحلة الابتدائية قبل الخدمة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تعليم العلوم ومعتقداتهم بفاعليتهم في تعليمها. تكوّنت عيّنة الدراسة من (750) مشاركاً من معلّمي المرحلة الابتدائية في تسع من الجامعات التركية، أشارت النتائج إلى امتلاك أفراد العيّنة معتقدات معتدلة حول فاعليتهم في تعليم العلوم، واتجاهات إيجابية نحو تعليمها. كما أشارت النتائج إلى تدني

مستوى المعرفة العلمية لدى المعلّمين. كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط ذي دلالة بين اتجاهات أفراد العيّنة ومعتقداتهم نحو العلوم وتعليمها ومستوى معرفتهم العلمية.

أمّا دراسة تيكايا وآخرون (Tekkaya et al., 2002) فقد تقصت مستوى فهم معلّمي العلوم قبل الخدمة للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو تعليم العلوم ومعتقداتهم بفاعليتهم في تعليمها. تكوّنت عيّنة الدراسة من (85) معلّماً للعلوم قبل الخدمة في إحدى الجامعات التركية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك أفراد عيّنة الدراسة لعدد من المفاهيم البديلة المرتبطة بالعديد من المفاهيم العلمية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك أفراد الدراسة لاتجاهات إيجابية نحو تعليم العلوم.

يلاحظ ممّا تقدم من نتائج عرضتها الدراسات السابقة تضارباً في نتائجها؛ إذ اتفق بعضها في الإشارة إلى امتلاك معلّمي الصف قبل الخدمة لاتجاهات إيجابية نحو تعليم العلوم (Sarikaya, 2004; Tekkaya et al., 2002 ; Turkmen, 2007)؛ في حين خالفتها نتائج دراسة سمولك وآخرون (Smolleck et al., 2006) ودراسة بنز وأبتون (Bencze & Upton,2006) ودراسة ويلكنس (Wilkins, 2010) حيث أشارت هذه الدراسات إلى أنّ معلّمي المرحلة الابتدائية لا يشعرون غالباً بالارتياح لتعليم مادّة العلوم ولا يفضلون تدريسها، بما يشير إلى اتجاهات سلبية نحو تعليم العلوم. كما يلاحظ ممّا تقدم من دراسات اتفاق نتائج بعضها بالإشارة إلى تدني مستوى فهم معلّمي المرحلة الابتدائية في الصفوف الثلاثة الأولى للمفاهيم العلمية وامتلاكهم لعدد من المفاهيم البديلة (Sarikaya, 2004; Tekkaya et al., 2002) (عابد، 2009).

جملة القول، إنّ عملية إعداد معلّمي الصفوف الثلاثة الأولى لتعليم جميع المباحث الدراسية تلقي على كاهلهم مسؤولية كبيرة، خلافاً لعملية إعداد معلّمي المراحل الدراسية الأخرى الذين يتوقع منهم تعليم مباحث دراسية محددة. وبهذا تكوّن اتجاهات معلّمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو تعليم المباحث الدراسية المختلفة من المتغيرات المهمة التي ينبغي تقصّيها والوقوف على ماهيتها (Wilkins, 2010)، إذ يرى كلّ من دنلوب وفرازر (Dunlop & Fraser, 2007) أنّ معلّمي الصف قبل الخدمة عادة ما تراودهم الكثير من المخاوف المتوقعة مستقبلاً فيما يتعلّق بتعليم مادّة العلوم في الصفوف مستقبلا. كما يؤكّد تريفل (2008) في كتابه" لماذا العلم" تلك المخاوف، حيث يتساءل عن سبب تلاشي الفضول العلمي لدى الأطفال وتلاشي اهتمامهم بالعلوم بمجرد التحاقهم بالمدرسة ومعايشتهم لما يدور في حصص العلوم، راداً ذلك صراحة إلى المعلّمين، كونهم غير متخصصين في تعليم العلوم. بما يدفعنا – على حد قول تريفل – إلى التوقع بعدم ارتياحهم في تعليمها، وبالتالي يكون من العسير على هؤلاء المعلّمين نقل الشعور بالاهتمام والارتياح للطلبة تجاه مادّة العلوم وتجاه تعلّمها.

وقد جاءت هذه الدراسة محاولة الوقوف على طبيعية اتجاهات طلبة معلّم الصف ممن هم في مرحلة الإعداد قبل الخدمة نحو تعليم العلوم وتقصي عدداً من العوامل التي يحتمل أن تؤثر في تلك الاتجاهات وتحددها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لا تزال اتجاهات المعلّمين نحو العلوم وتعليمها محطّ اهتمام متواصل لدى الباحثين، ولعل ما يبرر ذلك ما لتلك الاتجاهات من تأثير في اتجاهات الطلبة نحو العلوم (Minger& Simpson, 2006). وهذا ما يجعل من الضروري الالتفات إلى العوامل التي من شأنها أن تؤثر إيجابياً في اتجاهات معلّمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو تعليم العلوم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتتقصى اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم، ومحاولة تقصي عدداً من العوامل التي يمكن أن تؤثر في تلك الاتجاهات، إذ يفتقر الأدب التربوي – في حدود معرفة الباحِثَين – إلى دراسات عربية تناولت هذا المجال البحثي. ومن الجدير ذكره أن بعض الدراسات تقصت المعتقدات الذاتية التي يحملها معلّمو الصف قبل الخدمة بفاعليتهم/ كفاءتهم في تدريس العلوم، مثل دراسة حسونة (2009) ودراسة عابد (2009)؛ وهذا ما شكل حافزاً للوقوف على طبيعة اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم؛ حيث ميّز كلّ من كوبالا وكراولي (Koballa& Crawley, 1985) بين كلّ من: المعتقد والاتجاه والسلوك؛ إذ يريا بأنّ التقييم المتدني الذاتي لمستوى فاعلية معلّمي المرحلة الابتدائية بفاعليتهم في تعليم العلوم- وهذا معتقد- ينتج عنه كراهية تدريس مادّة العلوم – وهذا اتجاه- وهو ما يترجم في النهاية في معلّمين يتجنبون تدريس العلوم – وهذا سلوك – .

وتحديداً حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم تعزى لفرع الثانوية العامة؟
3. ما مستوى فهم معلّمي الصف قبل الخدمة للمفاهيم العلمية؟
4. هل هناك علاقة بين اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية؟

أهمّية الدراسة

تأتي أهمّية الدراسة من أهمّية تقصي اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم، إذ تُلقى على عاتقهم مسؤولية تعليم العلوم للطلبة مستقبلا. وتأتي أهمّية تقصي تلك الاتجاهات من أهمّية تعزيز وتطوير اتجاهات إيجابية لدى معلّمي الصف نحو تعليم العلوم، وهو ما يعد أمراً جوهريا، إذ يؤكّد الاعتقاد العام، كما يرى توركمان (Turkmen, 2007)، بأنّ امتلاك المعلّم لاتجاهات إيجابية نحو تدريس موضوع ما يؤثّر إيجابياً في ممارساته التدريسية وهو ما يؤثّر بدوره إيجابياً في اتجاهات الطلبة نحو مادّة التعلّم وفي تحصيلهم فيها.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة السنة الرابعة في مرحلة البكالوريوس الملتحقين بتخصص " معلّم صف" في كلّية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية (الأونروا) في الأردن، وفي كلّية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. وهذا يحدّ من تعميم نتائج الدراسة على الطلبة ضمن التخصّص ذاته في كلّ من الكلّيّتين ممن هم في مستوى أدنى من مستوى السنة الرابعة. كما يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بمدى ملاءمة أدوات الدراسة المستخدمة لجمع بياناتها، وهي اختبار المفاهيم العلمية ومقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم.

مصطلحات الدراسة

معلّمو الصف قبل الخدمة: هم الطلبة الملتحقون ببرنامج تخصّص "معلّم صف" في مرحلة البكالوريوس في كلّية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية (الأونروا) في الأردن، والطلبة في كلّية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، ومن المتوقع أن يُدرِّسوا بعد تخرجهم جميع المواد الأكاديمية لطلبة المدارس ممن هم في الصفوف الثلاثة الأولى.

الاتجاهات نحو تعليم العلوم:_تعرف الاتجاهات عامة على أنّها ظاهرة نفسية تربوية مشتملة على مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية المتعلّقة باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف، وذلك من حيث القبول (مع) أو الرفض (ضد) (زيتون 1988، 2004). ولأغراض هذه الدراسة سيتمّ قياس اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة باستخدام المقياس الذي طوره ثومسون وشرينجلي (Thompson & Shringley, 1986) .

فرع الثانوية العامة: هو فرع الثانوية العامة الذي التحق به طالب معلّم الصف قبل الخدمة خلال دراسته في المرحلة الثانوية. وهو ضمن مجالين: العلمي والأدبي.

مستوى فهم المفاهيم العلمية: مستوى فهم معلّمي الصف قبل الخدمة للمفاهيم العلمية الرئيسة المرتبطة بموضوعات مادّة العلوم الواردة في كتب العلوم التي تدرس في المدارس الأردنية في الصفوف من الأول إلى الثالث. وهذا ما تحدده العلامة التي يحصل عليها المستجيب على اختبار المفاهيم العلمية المستخدم لأغراض هذه الدراسة.

أفراد الدارسة

شملت الدراسة جميع طلبة السنة الرابعة تخصص "معلّم صف" في مرحلة البكالوريوس في كلّية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية (الأونروا) في الأردن، والطلبة في كلّية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وذلك في الفصل الثاني من العام الجامعي 2009/ 2010، والبالغ عددهم (225) طالباً (37 علمي، و188 أدبي).

أدوات الدراسة

استخدمت هذه الدراسة مقياساً للاتجاهات نحو تعليم العلوم، واختباراً للمفاهيم العلمية.

مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم:

استخدم في هذه الدراسة مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم الذي طوره ثومسون وشرينجلي (Thompson & Shringley, 1986) لقياس اتجاهات طلبة " معلّمي الصف قبل الخدمة" نحو تعليم العلوم. وقد تكوّن المقياس من (22) فقرة من نوع مقياس ليكرت خماسي التدريج، جاءت (12) فقرة منها إيجابية (الفقرات:2، 5، 7، 8،10، 12، 13، 15، 16، 18، 19، 22) و(10) فقرات سلبية (الفقرات: 1، 3، 4، 6، 9، 11، 14، 17، 20، 21).

ولجعل مقياس " الاتجاهات نحو تعليم العلوم" ملائماً للتطبيق في البيئة المحلة؛ فقد اتبعت عدة إجراءات؛ إذ قام الباحثان بداية بترجمته إلى اللغة العربية مراعين دقة الترجمة وسلامتها ووضوحها، ثم عرضت الترجمة على اثنين من المتخصصين في اللغة الانجليزية للتأكد من سلامتها وموافقتها للمعنى المقصود في نص المقياس الأصلي؛ وقد تمّ تعديل صياغة الفقرات بناءً على مقترحاتهم.

ولتحديد درجات القطع التي تميّز الاتجاهات الإيجابية من السلبية، تمّ الاستناد إلى الأدب التربوي، كما استرشد بآراء أربعة من المتخصصين في القياس والتقويم. وقد تمّ الاتفاق على ما يلي:

- تكون الدرجة (3) درجة قطع لكلّ فقرة من فقرات المقياس، بحيث تعبّر المتوسطات الحسابية من (1-2.99) عن اتجاهات تميل للسلبية، في حين تعبّر المتوسطات من (3-5) عن اتجاهات تميل للإيجابية.

- تكون الدرجة (66) درجة قطع للأداء على مقياس الاتجاهات بكلّيته. وحيث أنّ المقياس الكلّي يضم (22) فقرة، فإنّ الدرجات عليه تتراوح بين (22- 110)، وبذلك تعبّر المتوسطات الحسابية من (22- 66) عن اتجاهات تميل للسلبية، في حين تعبّر المتوسطات من (67- 110) عن اتجاهات تميل للإيجابية .

صدق مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم وثباته:

وظّف كلّ من ثومسون وشرينجلي (Thompson & Shringley, 1986) أساليب كمية ونوعية عدة لغايات التحقق من صدق وثبات "مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم" ؛ كطريقة الاختبار- إعادة الاختبار واستخراج قيمة معامل ألفا (0.89). كما استخرجت دراسات أخرى قيمة معامل ألفا، حيث ساوت (0.86) في دراسة ساريكايا (Sarikaya , 2004) و(0.92) في دراسة شو وآخرون (Cho et al., 2003).

ولغايات تصديق المقياس لأغراض الدراسة الحالية، تمّ عرضه على ثلاثة متخصصين في المناهج وأساليب تدريس العلوم وثلاثة مشرفين تربويين من مشرفي المرحلة الابتدائية وخمسة متخصصين في القياس والتقويم؛ وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات المقياس واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديلات. ولاختبار مقروئية فقرات المقياس، تمّ عرضه على عيّنة استطلاعية قوامها (30) طالباً من خارج مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وهم طلبة السنة الرابعة تخصص معلّم صف في كلّية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن وفي كلّية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2008/ 2009. وبناء على آراء

المحكمين وآراء العيّنة الاستطلاعية تمّ تعديل صياغة بعض فقرات المقياس، حيث كانت تلك التعديلات طفيفة ولم تمس جوهر المقياس.

ولحساب ثبات المقياس، تمّ تطبيقه على عيّنة استطلاعية تتمتع بخصائص مماثلة لخصائص عيّنة الدراسة (وهم ذات الطلبة الذين طبق عليهم المقياس لاختبار مقروئيته) ومن ثم استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، حيث ساوى معامل الثبات للمقياس (0.87).

اختبار المفاهيم العلمية:

اختبار المفاهيم العلمية المستخدم في هذه الدراسة هو اختبار طوّره عابد (2009) بهدف قياس مستوى فهم معلّمي الصف قبل الخدمة للمفاهيم العلمية الرئيسة المرتبطة بموضوعات مادّة العلوم الواردة في كتب العلوم التي تدرس في المدارس الأردنية في الصفوف من الأول إلى الثالث. وقد اشتمل الاختبار على (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد لكلّ منها أربعة بدائل. وتتراوح العلامات المحتملة على الاختبار بين صفر (أدنى علامة) و30 (أعلى علامة).

صدق اختبار المفاهيم العلمية وثباته:

استخرج عابد (2009) دلالات صدق وثبات لاختبار المفاهيم العلمية؛ إذ عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، كما صدّق الاختبار بدلالة محك وكان معامل الارتباط (0.84). كما تحقق من ثبات الاختبار بتطبيق معادلة كودر ريتشاردسون-20 (KR-20)، حيث ساوى معامل الثبات (0.80). وبناء على ذلك عدّ الباحثان في هذه الدراسة أنّ اختبار المفاهيم العلمية ملائماً لأغراض الدراسة الحالية.

تصميم الدراسة ومتغيراتها

تتبع هذه الدراسة منحى البحث الوصفي. وقد تضمنت الدراسة المتغيرات التابعة التالية: اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم، ومستوى فهم معلّمي الصف قبل الخدمة للمفاهيم العلمية. كما تضمنت الدراسة متغير فرع الثانوية العامة كمتغير مستقل.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت مجموعة من الإحصاءات الوصفية، حيث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبار(ت) للوقوف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية نسبة لمتغير فرع الثانوية العامة. كما حسبت معاملات ارتباط بيرسون لغايات الكشف عن الارتباطات بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المرتبطة بسؤال الدراسة الأول ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصّه " ما اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم؟" استخرجت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على جميع فقرات "مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم" بصورة كلّية وعلى كلّ فقرة من فقراته. ويوضح الجدول (1) تلك النتائج.

جدول (1)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات معلّمي الصف قبل الخدمة على فقرات مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم

رقم الفقرة	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	النسبة المئوية %				
				موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1*	لن أشعر بالارتياح خلال تعليمي للعلوم	3.43	1.14	5.8	18.7	18.7	40.4	16.4
2	يُعد تعليم العلوم مهماً في صفوف المرحلة الابتدائية	4.36	0.82	52.9	33.8	11.1	0.9	1.3
3*	أشعر بالخوف من أن أكون عاجزاً عن تعليم العلوم بشكل ملائم	2.93	1.09	10.2	26.2	29.3	28.4	5.8
4*	يحتاج تعليم العلوم إلى كثير من الوقت	2.37	0.92	14.2	49.3	22.7	12.4	1.3
5	سأشعر بالمتعة في الأوقات التي أوظف فيها المختبر خلال تعليمي للعلوم	4.24	0.93	49.3	32.0	14.2	2.2	2.2
6*	أجد صعوبة خلال محاولتي فهم المفاهيم العلمية	3.12	1.01	3.6	28.4	27.6	33.8	6.7
7	أتوقع أن أشعر بالارتياح خلال تعليمي العلوم في المرحلة الابتدائية	3.80	0.88	22.2	43.6	27.6	5.8	0.9
8	أتوقع أن أكون مستمتعاً خلال تنفيذ التجارب العلمية المضمنة في كتب العلوم	4.09	0.87	36.0	42.7	17.3	2.7	1.3
9*	أشعر بالخوف من إقبالي على تعليم العلوم	3.36	1.09	5.3	17.8	26.2	37.3	13.3
10	لن أشعر بالخوف من إيضاح الظواهر العلمية للطلبة في غرفة الصف	3.65	0.94	17.8	42.7	28.4	9.3	1.8
11*	سأتجنب تعليم العلوم للطلبة حيث يكون ذلك ممكناً	3.81	1.08	2.2	12.4	18.2	36.0	31.1
12	سأجد متعة في مساعدة الطلبة خلال قيامهم بتركيب الأجهزة العلمية	4.00	0.85	29.3	46.2	20.4	2.7	1.3

رقم الفقرة	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	النسبة المئوية %				
				موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
13	أعتقد بأنّني سأشعر بالرغبة في قضاء الوقت في إعداد وتركيب الأدوات اللازمة للعمل في المختبر	3.66	0.93	17.8	42.7	28.9	8.9	1.8
*14	أشعر بالخوف من احتمال طرح الطلبة لأسئلة علمية لا أستطيع الإجابة عنها	3.12	1.15	9.8	19.6	31.6	27.1	12.0
15	تعلم الطلبة لمادّة العلوم مهم بنفس قدر أهمّية تعلّمهم لمهارات القراءة والكتابة والحساب	4.04	1.08	42.2	33.2	13.8	7.1	3.6
16	أعتقد بأنّني سأشعر بالمتعة خلال استخدام الأدوات العلمية	3.97	0.84	26.7	48.9	20.4	2.7	1.3
*17	خلال تعليمي للعلوم أتوقع أن أشعر بالخوف من عدم تطابق نتائج التجارب العلمية مع ما هو متوقع	3.03	1.02	4.4	28.4	35.6	23.1	8.4
18	ستكون مادّة العلوم من الموضوعات التي أفضل تعليمها	3.56	1.08	19.6	39.6	21.8	15.6	3.6
19	آمل بأن أكون قادراً على إثارة طلبتي ودفعهم للإقبال على تعلّم العلوم	4.16	0.82	39.6	40.4	17.3	2.2	0.4
*20	يحتاج تعليم العلوم إلى كثير من الجهد	2.29	0.97	20.4	44.4	21.3	12.9	0.9
*21	أعتقد أنّ الأطفال ليسوا فضوليين فيما يتعلّق الظواهر العلمية	3.67	1.09	3.6	13.3	20.0	38.7	24.4
22	أخطط في ذهني لأن أربط مادّة العلوم بالموضوعات الدراسية الأخرى حيث يكون ذلك ملائماً	4.14	0.88	39.1	41.8	14.7	3.1	1.3
	**المتوسط الحسابي الكلّي	78.81	11.05					

* تمثل فقرات سلبية، قلبت فيها الدرجات لتصبح (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

** المتوسط الحسابي الكلّي لاستجابات جميع أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم تراوحت العلامات الخام لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم بين (51 – 105). ويلاحظ من الجدول (1) أنّ المتوسط الحسابي الكلّي لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس جميعها قد ساوى (78.81) بانحراف معياري (11.05). وتشير هذه النتيجة إلى أنّ اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم جاءت بشكل عام تميل للإيجابية.

وباستثناء ثلاث فقرات (الفقرات: 3، 4، 20) يلاحظ من الجدول (1) أنّ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على جميع فقرات مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم جاءت إيجابية. فقد وافق (86.7 %) من

المستجيبين على مضمون الفقرة (2) التي نصّها " يُعد تعليم العلوم مهماً في صفوف المرحلة الابتدائية"، كما وافق (81.3 %) من المستجيبين على مضمون الفقرة (5) التي نصّها " سأشعر بالمتعة في الأوقات التي أوظف فيها المختبر خلال تعليمي للعلوم"، وعبّر (80.9 %) من أفراد الدراسة عن نيتهم لربط مادّة العلوم بالموضوعات الدراسية الأخرى – الفقرة 22–، في حين عبّر (80.0 %) عن أمله بأن يكون قادراً على إثارة الطلبة ودفعهم للإقبال على تعلّم العلوم –الفقرة 19–. ووافق (78.7%) من أفراد الدراسة على مضمون الفقرة (8) التي نصها "أتوقع أن أكون مستمتعاً خلال تنفيذ التجارب العلمية المضمنة في كتب العلوم. كما عدّ (75.4 %) من أفراد الدراسة تعلّم الطلبة للعلوم مهماً بنفس قدر أهمّية تعلّم مهارات القراءة والكتابة والحساب – الفقرة 15–.

ويمكن تفسير نتيجة سؤال الدراسة الأول (امتلاك معلّمي الصف قبل الخدمة لاتجاهات إيجابية نحو تعليم العلوم) بأنّ معلّمي الصف قبل الخدمة هم في مستوى السنة الرابعة، وبذلك فقد أنهوا دراسة عدد من المساقات العلمية والمسلكية ذات العلاقة بتعليم العلوم، وهو ما أسهم في تشكيل اتجاهات إيجابية لديهم نحو تعليم العلوم. إذ تتضمن خطة تخصص "معلّم صف" للطلبة في مرحلة البكالوريوس في كلّية العلوم التربوية والآداب التابعة للأونروا المساقات التالية: المناهج التربوية، مفاهيم في العلوم الحياتية، مفاهيم في العلوم الطبيعية، أساليب تدريس العلوم. في حين تتضمن الخطة للطلبة في كلّية التربية في الجامعة الأردنية المساقات التالية: مقدمة في المناهج، مفاهيم علمية وأساليب تدريسها (1)، مفاهيم علمية وأساليب تدريسها (2). أضف إلى ذلك أنّ الطلبة درسوا العديد من المساقات الجامعية الأخرى التي يمكن أن تسهم بشكل أو بآخر في تطوير اتجاهاتهم نحو التعليم عامة، ومن تلك المساقات: إدارة الصف، والتربية العملية (نظري)، أساليب التدريس– للمباحث الدراسية الأخرى جميعها كاللغة العربية والرياضيات والاجتماعيات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي أشارت إلى امتلاك معلّمي الصف قبل الخدمة لاتجاهات إيجابية نحو تعليم العلوم (Turkmen, 2007 ; Sarikaya, 2004; Tekkaya et al., 2002). كما يمكن أن نعد ما توصّلت إليه نتائج بعض الدراسات (Wilkins, 2010; Smollec k et al., 2006; Bencze & Upton,2006) على أنّه عدم اتفاق مع نتائج الدراسة الحالية، إذ أشارت إلى أنّ معلّمي المرحلة الابتدائية لا يشعرون بالارتياح لتعليم مادّة العلوم ولا يفضلون تدريسها، وهو ما يمكن أن يعد مؤشراً دالاً على اتجاهات سلبية نحو تعليم العلوم.

النتائج المرتبطة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصّه " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم تعزى لفرع الثانوية العامة؟ " تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداءات معلّمي الصف قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم، كما استخرجت قيمة (ت) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير فرع الثانوية العامة. ويبين الجدول (2) تلك النتائج.

جدول (2)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية

لأداءات معلّمي الصف قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نسبة لمتغير فرع الثانوية العامة

فرع الثانوية العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علمي	37	82.35	12.58	2.150	0.033
أدبي	188	78.11	10.63		

يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلّمي الصف نحو تعليم العلوم تعزى لفرع الثانوية العامة، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نجد أنّ الفروق جاءت لصالح من درسوا الثانوية العامة في الفرع العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ معلّمي الصف قبل الخدمة الذين التحقوا بالفرع العلمي قد درسوا خلال المرحلة الثانوية مجموعة من المباحث الدراسية المنتمية للعلوم الطبيعية كالفيزياء والبيولوجيا والجيولوجيا والكيمياء، وهذه مباحث لم يَدرسها معلّمو الصف قبل الخدمة ممن التحقوا بالفرع الأدبي خلال المرحلة الثانوية. وبهذا فإنّ دراسة مواد العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية أكسب معلّمي الصف قبل الخدمة ثقة بمعرفتهم العلمية وبفهمهم للمفاهيم العلمية وهو ما جعل اتجاهاتهم نحو تعليم العلوم إيجابية. وتتفق هذه النتيجة دراسة ملولاند وآخرون (Mulholland et al., 2004) التي أشارت إلى أنّ عدد المواد العلمية التي دَرَسها معلّمو المرحلة الابتدائية في مرحلة الدراسة الثانوية مرتبط بدلالة إحصائية بمعتقداتهم بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم.

ولعل ما يعزز هذا التفسير، الاستجابات التي قدمها معلّمو الصف قبل الخدمة على بعض فقرات مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم، فبالرجوع للجدول (1)، وتحديداً الفقرات (6، 14، 17) - وهي فقرات سلبية - نجد أنّ استجابات أفراد الدراسة على هذه الفقرات جاءت إيجابية بمتوسط حسابي (3.12 ، 3.12 ، 3.03) -على التوالي-، وبالرغم من ذلك فقد جاءت نسب من وافق على مضمون هذه الفقرات أو كان غير متأكد منها (59.6 % ، 61 %، 68.4 %) -على التوالي-. ولعله من المفيد الإشارة إلى أنّ مضمون الفقرات الثلاث سالفة الذكر تنسجم إلى حد كبير مع ما ذهب إليه كلّ من دنلوب وفرازر (Dunlop & Fraser, 2007) بالإشارة إلى المخاوف المرتبطة بتعليم العلوم والتي تراود معلّمي الصف قبل الخدمة .

النتائج المرتبطة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصّه "ما مستوى فهم معلّمي الصف قبل الخدمة للمفاهيم العلمية؟" استخرجت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على اختبار

المفاهيم العلمية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأداءات معلّمي الصف قبل الخدمة (13.67) بانحراف معياري (4.52)، كما كانت العلامة (2) أدنى علامة حصل عليها مستجيب، في حين كانت العلامة (24) أعلى علامة حصل عليها مستجيب. كما جاءت علامات ما نسبته (54%) من المستجيبين أقلّ من (15)؛ بمعنى أنّ (46%) منهم حصل على علامة أعلى من (15) أو تساويها.

وتشير هذه النتيجة، بشكل عام إلى تدني مستوى فهم معلّمي الصف قبل الخدمة للمفاهيم العلمية.

ومن خلال تحليل البدائل الخاطئة التي اختارها المستجيبون لكلّ فقرة من فقرات اختبار المفاهيم العلمية، وحساب نسبها المئوية، تمّ الكشف عن مجموعة من المفاهيم البديلة المتعلّقة ببعض من المفاهيم العلمية. ومن الأمثلة على بعض المفاهيم البديلة التي كشف الاختبار عن امتلاك معلّمي الصف قبل الخدمة لها، وفيما يتعلّق بمفهوم الاتزان الحراري وانتقال الحرارة بين جسمين متلامسين ومختلفين في حرارتيهما؛ فقد أشار (105) مستجيباً (بنسبة 46.7%) إلى أنّ الشخص الممسك بكأس عصير بارد في يده يشعر ببرودة يده نتيجة انتقال البرودة من الكأس إلى يده، في حين اختار (27.6%) منهم البديل الصحيح (تنتقل الحرارة من يد الشخص إلى كأس العصير البارد هو سبب الشعور ببرودة اليد).

وفيما يتعلّق بأطوار القمر، فقد أشار (73) مستجيباً (بنسبة 32.4%) إلى أنّ القمر يكون بدراً في النقطة التي يكون فيها أقرب ما يمكن من الشمس، في حين اختار (72) مستجيباً (بنسبة 32.0 %) البديل الصحيح المشير إلى أنّ القمر يكون بدراً في أبعد نقطة له عن الشمس.

وفي مجال سبب تعاقب الفصول الأربعة على سطح الكرة الأرضية، فقد أشار (66) مستجيباً (بنسبة 29.3%) إلى أنّ دوران الأرض حول نفسها هو سبب تعاقب الفصول الأربعة، وأشار (64) مستجيباً (بنسبة 28.4%) إلى أنّ سبب ذلك تغير بعد الأرض عن الشمس، في حين أشار (48) مستجيباً (بنسبة 21.3%) إلى تغير سرعة دوران الأرض حول الشمس كسبب في تعاقب الفصول الأربعة، أمّا البديل الصحيح (ميل محور دوران الأرض) فقد اختاره (47) مستجيباً (بنسبة 20.9%)، وهي – كما يلاحظ – النسبة الأقل.

وفي مجال تنفس النباتات وعملية البناء الضوئي، فقد أشار (100) مستجيبٍ (بنسبة 44.4%) إلى أنّ النبات يأخذ خلال عملية التنفس غاز ثاني أوكسيد الكربون نهاراً والأوكسجين ليلا، في حين شكّلت الإجابة الصحيحة – قدمها 59 مستجيباً– ما نسبته (26.2%) من استجابات المستجيبين.

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بنمط التدريس المسيطر في تدريس مواد العلوم، سواء أكان ذلك في التعليم المدرسي أو التعليم الجامعي، وهو ذلك النمط الذي يسيطر عليه التدريس البثي من قبل المدرس والحفظ الصم عديم المعنى للمفاهيم العلمية من جانب الطالب، إضافة لغياب الجهود المبذولة لتحديد المفاهيم البديلة التي يعتنقها الطلبة ومحاولة تشخيصها كمقدمة لتصحيحها. وهذه النتيجة تتفق ما توصّلت إليه نتائج العديد من الدراسات (حسونة، 2009؛ عابد، Sarikaya, 2004; Tekkaya et al., 2002;2009).

النتائج المرتبطة بسؤال الدراسة الرابع ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نصه "هل هناك علاقة بين اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية؟ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات معلّمي الصف قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم وأداءاتهم على اختبار المفاهيم العلمية. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ($r = 0.474$) ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) بين استجابات معلّمي الصف قبل الخدمة على اختبار المفاهيم العلمية واستجاباتهم على مقياس الاتجاهات نحو تعليم العلوم. وهذه النتيجة تشير إلى أنّ اتجاهات معلّمي الصف قبل الخدمة نحو تعليم العلوم ترتبط إيجابياً بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ مستوى فهم معلّمي الصف قبل الخدمة للمفاهيم العلمية يؤثّر في مستوى ثقتهم بأنفسهم وفي طبيعة معتقداتهم بقدرتهم على تعليم العلوم، وهذا من شأنه أن يؤثّر – إيجابياً أو سلبياً– في طبيعة اتجاهاتهم نحو تعليم العلوم؛ إذ أنّ ثقة معلّم الصف قبل الخدمة بمعرفته العلمية تخلق لديه اتجاهات إيجابية – أو محايدة على الأقل– نحو تعليم العلوم. أمّا في حال انعدمت ثقته بما لديه من معرفة علمية وعدم فهمه الفهم التام للمفاهيم العلمية، فمن المحتمل أن يكوّن لديه اتجاهات سلبية نحو تعليم العلوم. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج وتفسيرات العديد من الدراسات، مثل دراسة ساريكايا (Sarikaya, 2004) ودراسة كوك (Koc, 2006).

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة يوصى بما يلي:

- إثراء برامج إعداد معلّمي العلوم قبل الخدمة بمزيد من المساقات التي تثري معرفتهم العلمية.
- الاعتناء بتنمية اتجاهات إيجابية نحو تعليم العلوم لدى معلّمي الصف قبل الخدمة ممن أنهوا المرحلة الثانوية في الفرع الأدبي، وذلك من خلال عقد دورات وورش تدريبية تدعم فهمهم للمفاهيم العلمية ولأساليب تدريسها.

المراجع

- تريفل، جيمس. (2008)، *لماذا العلم؟* ترجمة شوقي جلال (2010) . سلسلة عالم المعرفة، العدد 272. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب– الكويت.
- حسونة، سامي. (2009)، الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلّمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، المجلد (13)، العدد(2)، 122– 149.
- زيتون ، عايش. (٢٠٠٤)، *أساليب تدريس العلوم*. ط 1، الإصدار الرابع . عمان: دار الشروق.
- زيتون ،عايش.(١٩٨٨)، *الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم* . جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان ، الأردن.

– عابد، أسامة.(2009)، معتقدات طلبة معلّم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد(5)، العدد (3)، 187– 199.

– Aschbacher, P. & Roth, E. (2002). What's happening in the elementary inquiry science classroom and why? Examining patterns of practice and district factors affecting science reforms. Paper presented at AERA. New Orleans Session #39.62. April 4, 2002, Retrieved May 29. 2011. From http://www.capsi.caltech.edu/research/documents/WhatsHappening_AschbacherRoth2002.pdf

– Barber, M. and Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top. New York: McKinsey and Company. Cited in: Simon. S.& Osborne. J. (2010).Students' attitudes to science. In Osborne. J.& Dillon. J. (Eds).*Good Practice in Science Teaching : What Research Has to Say*, (2nd edition). Maidenhead ,GBR: Open University Press.

– Bencze, L. & Upton, L. (2006). Being your own role model for improving self efficacy: An elementary teacher self actualizes through drama based science teaching. *Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education*, 6(3),207-226.

– Cho, H. ; Kim, J. & Choi, D. (2003). Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Science Teaching: A Scale Validation Study. *Educational Research Quarterly*, 27 (2), 33-42.

– Darling-Hammond, L. (2007) The flat earth and education: how America's commitment to equity will determine our future. *Educational Researcher*, 36(16), 318– 34.

– Dunlop, C. & Fraser, B. (2007). Learning Environment and Attitudes Associated with an Innovative Science Course Designed for Prospective Elementary Teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, (6), 163-190.

– Fitzgerald, A.; Dawson, V. & Hackling, M. (2012). Examining the Beliefs and Practices of Four Effective Australian Primary Science Teachers. *Research in Science Education*, published on line: 5 June. DOI 10.1007/s11165-012-9297-y

– Koballa, T. R., & Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 85(3), 222-232.

– Koc, I. (2006). *Preserves elementary teachers' alternative conceptions of science and their slef-efficacy beliefs a bout science teaching*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (AAT3248024)

– Kunz, G.; Harwood, R. & Carlson, D. (2008). The Impact of a Field-Based. Inquiry-Focused Model of Instruction on Preservice Teachers' Science Learning and Attitudes. *Electronic Journal of Science Education*, 129(2).

– Minger, M. & Simpson, P.(2006). The Impact of a Standards-Based Science Course for Preservice Elementary Teachers on Teacher Attitudes Toward Science Teaching. *Journal of Elementary Science Education*, 18(2), 49-60.

– Mulholland, J., Dorman, J., & Odgers, B. (2004). Assessment of science teaching efficacy of preservice teachers in an Australian University. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4),313–331.

– National Scientific Council on the Developing Child (2007).The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do. Retrieved, February 13, 2011, *http://www.developingchild.net*

– Osborne, J. ; Simon, S. & Collins, S.(2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), pp. 1049–1079

– Sarikaya, H. (2004). Preserves Elementary Teachers' Science Knowledge. Attitude toward Science Teaching and their Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching. Master thesis. Middle East Technical University, Turkey. Retrieved May 22, 2012, from *http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12605301/index.pdf*

– Schoeneberger, M., & Russell, T. (1986). Elementary science as a little added frill: A report of two case studies. *Science Education*, 70, 519-538.

– Simon, S.& Osborne, J. (2010).Students' attitudes to science. In Osborne, J.& Dillon, J. (Eds). *Good Practice in Science Teaching : What Research Has to Say* (2nd edition). Maidenhead, GBR: Open University Press.
– Smolleck. L.. Zembal-Saul. C.. & Yoder. E. (2006). The development and validation of an instrument to measure preservice teachers' self- efficacy in regard to the teaching of science as inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 17, pp137– 163.
– Tekkaya, C. Çakıroglu, J. & Özkan, Ö. (2002). Turkish preservice science teachers' understanding of science. self efficacy beliefs and attitudes toward science teaching. NARST 2002 (National Association for Research in Science Teaching). New Orleans, USA. Cited in. Sarikaya, H. (2004). Preserves Elementary Teachers' Science Knowledge. Attitude toward Science Teaching and their Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching. Master thesis, Middle East Technical University, Turkey. Retrieved May 22, 2012, from *http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12605301/index.pdf*.
– Thompson, L.& Shrigley, R. (1986). What research says: Revising the science attitude scale. *School Science and Mathematics*, 86(4), 331-343.
– Turkmen, L. (2007). The influence of elementary science teaching method courses on a Turkish teachers college elementary education major students' attitudes towards science and science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 6 (1), pp.66-77.
– UNISCO, (2003/4). *Gender and Education for All: THE LEAP TO EQUALITY: Summary Report*. United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization, Graphoprint, Paris.
– Wallace, J., & Louden, W. (1992). Science teaching and teachers' knowledge: Prospects for reform of primary classroom. Science Education, 76(5), 507- 521.
– Wilkins, J. (2010). Elementary school teachers' attitudes toward different subjects. *The Teacher Educator*, 45, 23- 36.
– Worth, K.& Grollman, S.(2003). *Worms, Shadows, and Whirlpools: Science in the Early Childhood Classroom*. Heinemann, Portsmouth, NH.

بناء رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة

08 – 10 سنوات

أ. بن بوزيد مريم
كلّية العلوم الاجتماعية والإنسانية
جامعة الجزائر

الملخص

يعدّ اضطراب عسر الكتابة من الاضطرابات المصنفة عالميا نظرا لكونه يمس تعلّم اللغة المكتوبة عند الطفل المتمدرس ذي الذكاء العادي السليم من أيّ إصابة عضوية والبالغ من العمر ثماني سنوات فما فوق.

ينشأ هذا الاضطراب من ضعف المهارة الحركية والإدراك البصري الخاطئ للحروف وضعف الذاكرة البصرية...

من هذا المنطلق تمّ تصميم رائز كتابي لتشخيص هذا الاضطراب من طرف الباحثة. وتمّ تقنينه على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وهذا باستعمال الوسائل الإحصائية إضافة إلى صدق المحكمين. وقد خلص البحث إلى صدق وفعالية الرائز الكتابي في تشخيص هذا الاضطراب.

Abstract

The dysorthography is known in the world, concerning the child's writing learning whose age is eight years or more, with normal intelligence, and who has no organic physical disease.

This trouble is arises from poor motor skill and visual perception erroneous letters and visual memory…

From this stand point written the test designed to diagnose this trouble by the researcher.

It was codified on a sample of primary school pupils; we used statistical methods in addition to certified arbitrators.

Finally, the research concluded that the sincerity and effectiveness of test written in the diagnosis of this trouble.

المقدّمة

تعد الكتابة إحدى المهارات التعليمية القاعدية التي تستند إليها مهارة القراءة، إذ أنّ معرفة الحروف والتمييز بينها يعد شرطا أساسيا لتعلّم القراءة (Ambron.S.R ,1978, Child development , p141) بالإضافة إلى أهميتها في تحقيق النجاح المدرسي في معظم النشاطات التعليمية الأخرى من جهة، وفي نمو قدرة المتعلّم على معالجة الأنماط الرمزية الأخرى للسلوك مثل الحساب والرياضيات والعلوم الأخرى (رمزية الغريب،1971،التعلّم، ص 469)

ويجب أن نميز ولا نخلط بين مصطلح Dysorthographie **(عسر الكتابة)** ومصطلح Dysgraphie **(عسر الخط)** فالأوّل يستخدم للإشارة إلى الصعوبة الخاصّة في الهجاء. أمّا الثاني فيستخدم للإشارة إلى الصعوبة الخاصّة في أداء الحركات المطلوبة للكتابة (فتحي السيد عبد الرحيم، 1988، سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصّة، ص 116).

ومن أهمّ أسبابه:

- أسباب قاعدية:مثل - اضطراب الصورة الجسدية (تعوينات علي،1983 ، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط،ص 48) - الضبط الحركي (Volluntino. fF, 1987, la dyslexie,p27)

- أسباب معرفية:مثل - نقص المخزون النحوي (Carbonnel.S, 2002, les troubles du langage écrit, p 02)- نقص الوعي الفونولوجي (Habib.M, 1999, les dyslexies)

- أسباب نفسية: ناتجة عن اضطرابات انفعالية أو أزمات نفسية

- أسباب بيداغوجية: طرق التدريس السيئة، اللغة الانتقالية (تعوينات علي،1994- 1995، صعوبات تعلّم اللغة عند الطفل، ص 175)

وقد بينت دراسات كلّ من :سوزان جونس 1998 ورجينا 1999، أنّ مصطلح عسر الكتابة يطلق على الطفل الذي يعاني من اضطراب في التمثيل الخطي وفق المقاييس التالية:

أ – ألا يقل سنه عن 08 سنوات.لأن النضج الحسي الحركي يكتمل عنده في هذه السن.

ب – ألا يعاني من أي اضطراب عصبي يمس الوظائف الحركية.

ج – ألا يعاني من نقص في القدرات الذهنية. (محمد علي كامل،2003، صعوبات التعلّم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، ص 57)

ونظرا لعدم توفر أداة علمية فعالة وناجعة تهدف إلى تشخيص هذا الاضطراب وباللغة العربية مقننة على أطفال الوسط الجزائري، وبما أن التعرف على هذا الاضطراب - الذي يواجه معظم التلاميذ - يتطلب وسيلة

قياس، قمنا بتصميم رائز كتابي خاص بتشخيص اضطراب عسر الكتابة اعتمادا على نتائج الدراسات والبحوث والملاحظات العيادية الدقيقة عبر العديد من سنوات الممارسة الأرطفونية والتعامل مع مجتمع ذوي اضطراب عسر الكتابة.

كما قمنا بتقنين هذا الأخير، رغم ما تقتضيه هذه العملية من جهد كبير ووقت طويل فضلا على ضرورة توفر المعلومات الأساسية حول الموضوع الذي يراد قياسه وتوفر معرفة دقيقة بمختلف المقاييس التي ظهرت في الموضوع في الثقافات الأخرى بجانبيها النظري والمنهجي.لذلك استخدمنا العديد من نتائج الدراسات والمحكات في اختيار وانتقاء مقاييس الرائز، كما أجرينا العديد من الدراسات والبحوث لتحديد مدى مصداقيته.لأنه يضفي أهمية خاصّة للبحث الحالي،إذ أنه يوفر أداة تقييمية تعود بالفائدة المباشرة لأطراف عديدة ومتنوعة، فهو يوفر للمختص الأرطفوني – الباحث والممارس – أداة تقدير يستخدمها في التشخيص .إذا فهو يخدم البحث الأكاديمي من جهة ويخدم وظائف الممارسة الأرطفونية من جهة أخرى.

الإشكالية

تنقسم صعوبات التعلّم إلى: صعوبات التعلّم النمائية وصعوبات التعلّم الأكاديمية حيث تتعلق صعوبات التعلّم النمائية بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي" (الزراد فيصل، 1991، صعوبات التعلّم لدى عينة من التلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ص129).

ويشتمل هذا النوع من الصعوبات على مهارات يحتاجها التلميذ في أداء المهام الأكاديمية، وهذه المهارات تتضمن: الانتباه، الإدراك، الذاكرة...

وليتعلّم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيرا من العمليات أو المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي وتناسق حركات العين واليد والتتابع والذاكرة البصرية وغيرها. وحتى يتعلّم الطفل الكتابة أيضا لا بد له أن يطور تمييزا سمعيا وبصريا مناسبا وذاكرة سمعية وبصرية ولغة مناسبة وغيرها من العمليات.لكن في بعض الأحيان قد تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، فحينئذ يكون لديه صعوبة واضحة في تعلّم الكتابة. (كيرك وكالفنت، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي،1984،صعوبات التعلّم الأكاديمية والنمائية، ص 19).

أمّا صعوبات التعلّم الأكاديمية فهي تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة (عسر القراءة)، العجز عن الكتابة (عسر الكتابة)... (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003،الصعوبات الخاصّة في التعلّم - الأسس النظرية والتشخيصية-، ص112).

وعلى ضوء ما سبق ذكره انبعثت مشكلة البحث، ومن خلال الممارسة الأرطوفونية إذ غالبا ما كان الفحص الأرطوفوني لحالات الفشل المدرسي التي تمّ إحالتها من طرف الأطباء في القطاع الصحي للطب المدرسي، ومن طرف المعلّمين، يكشف أنّ مشكلات هذه الحالات غالبا ما تتمحور حول أحد النشاطين التعليميين القاعديين: القراءة والكتابة.

وإنّ دراستنا هذه اهتمت بتسليط الضوء على جانب مهم من الوظائف المعرفية ألا وهو اضطراب عسر الكتابة عند تلاميذ المدارس الابتدائية لأنّ الكتابة تعتبر القاعدة الأساسية للانطلاق في المسيرة التعليمية. لهذا كان هدف المنظومة التربوية منصبا حول تعليم هذا النشاط منذ السنوات الأولى من التعليم.

ونظرا لانعدام رائز لتشخيص هذا الاضطراب وباللغة العربية شكل بناء رائز كتابي أحد الأهداف الأساسية للبحث الحالي نظرا لخصوصية الكتابة العربية الأمر الذي يؤكد استحالة تطبيق أو استخدام المقاييس الأجنبية التي صممت باللغات الأخرى.

وقد قادت جميع مصادر المعلومات هذه إلى تبلور مشكلة البحث وتحديد أبعادها من جهة، وإلى توضيح أهمية دراستها من جهة أخرى.

وهكذا تمّت صياغة إشكالية البحث الحالي كالتالي :

1 – هل يمكن بناء رائز يسمح بتشخيص اضطراب عسر الكتابة ؟

2 – ما مدى صدق وفعالية الرائز الكتابي في تشخيص اضطراب عسر الكتابة ؟

الفرضيات

انطلاقا من الواقع الميداني واعتمادا على مطالعتنا النظرية تمّت صياغة الفرضيات على النحو التالي:

1 – يمكن بناء رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة

2 – إنّ الرائز الكتابي المقترح من طرف الباحثة صادق وفعال.

تحديد المفاهيم

– القدرات المعرفية:

تتعلق القدرات المعرفية بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة. وتشكل القدرات المعرفية أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. ومن ثم فإنّ أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية. (محمد علي كامل، 1996، سيكولوجية الفئات الخاصّة، ص 46)

- صعوبات التعلّم النمائية:

تعد صعوبات التعلّم النمائية واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي حيث تتضمن اضطرابات في فعالية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة. تلك الاضطرابات التي تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي.ولقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) وصعوبات ثانوية (التفكير، اللغة الشفوية).

وبالنظر إلى الصعوبات النمائية الأولية نجدها عمليات عقلية أساسية وهي تعتبر وظائف أساسية ومتداخلة، ويؤثر بعضها على البعض الآخر ولهذا سميت صعوبات أولية، فإذا ما أصيب أحدها باضطراب فإنّه يؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، صعوبات التعلّم التشخيص والعلاج، ص 69– 70)

- صعوبات التعلّم الأكاديمية:

يشير مصطلح صعوبات التعلّم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلّم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة.وهذا نظرا لأهمية القراءة والكتابة والحساب كأدوات أساسية في تحصيل المعرفة (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب،2003، الصعوبات الخاصّة في التعلّم– الأسس النظرية والتشخيصية - ص113).

- الكتابة:

لغة: هي الطريقة المستطيلة في الشيء والجمع

اصطلاحا :هي نظام من الأدلّة الخطية Signe graphique وكلّ دليل Signe مكون من دالSignifié وهو الوحدات الخطية أو الغرافية Graphèmes وهو الطباع Signifiant ومدلولIcones وهي مشكلة من مجموعة إيقونات والشخصيات والمرتكزات السوسيوثقافية (لعبيدي.ب، 2006، العوامل النفسية والمعرفية المحددة لرداءة الخط عند الطلبة الجامعيين ص25) .

- عسر الكتابة:

اصطلاحا: كلمة DYSGRAPHIA كلمة لاتينية الأصل تتكوّن من مقطعين هما:

DYS: تعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة أو عسر

GRAPHIA: تعني عملية الكتابة

ويصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة صعوبة أو عجز أو عسر الكتابة وهي إحدى أنواع صعوبات التعلّم الأكاديمية. (فتحي مصطفى الزيات، 2007، دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلّم، ص37)

إجراءات الدراسة

– ميدان البحث

إنّ البحث الميداني يقوم على تحريات في عين المكان للحصول على عينة من المعطيات وباستخدام أدوات البحث الميداني المعروفة.

لذلك كان مكان البحث المدارس الابتدائية وعددها تسع مدارس متواجدة بمقاطعة " العاشور " بالجزائر العاصمة غرب، وهذه نظرا لاحتوائها على العينة المراد دراستها.

– عينة البحث

تتكوّن العينة المستخدمة في الدراسة الحالية من 210 تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي.

إنّ سبب اختيار هذا السن هو الاستناد إلى المادة النظرية التي تشير إلى أن هذه الفئة العمرية هي أكثر الفئات التي يتمّ تشخيص فيها حالات عسر الكتابة.

ومن المفترض أن يكون التلميذ في هذا السن قد اكتسب كلّ المهارات الأساسية للكتابة.

– وسائل البحث

اعتمدنا على:

أ ـ اختبار الذكاء: طبقنا رائز ذكاء مناسب للسن 08 – 10- سنوات وهو "رائز الذكاء كاتل" لأنّ اضطراب عسر الكتابة قد يتأثر بحاصل الذكاء .حيث تمّ استبعاد التلاميذ الذين كان حاصل ذكائهم عاليا جدا أو منخفضا جدا.

ب ـ الرائز الكتابي "مقياس التشخيص": المصمم من طرف الباحثة، وهو أداة لتشخيص اضطراب عسر الكتابة لتلاميذ مابين 08 – 10- سنوات في المدارس الجزائرية.

ج ـ الوسائل الإحصائية :لقد تمّ استخدام وسائل إحصائية سنذكرها لاحقا.

الرائز الكتابي

لقد تمّ بناء الرائز من طرف الباحثة من أجل تشخيص اضطراب عسر الكتابة من خلال ملاحظة طريقة نسخ الحروف والتنسيق بينها، وتنسيق الكلمات داخل الجمل. وهذا بعد الاطلاع المتأني الدقيق على معظم المقاييس التي ظهرت في هذا الموضوع.وكيفية التصميم والشروط التي يجب توفرها في المقياس الجيد حيث يشترط المهتمون ببناء

أدوات القياس توفر مثل هذه المعرفة ويؤكدون على أهمية الاطلاع على المجلات المتخصصة في هذا الموضوع ولقد خضعت عملية تصميم هذا الرائز لمجموعة من الخطوات الأساسية تمثلت في:

– مصادر اشتقاق الرائز الكتابي

اعتمدنا في تصميم بنود الاختبار على:دراسة (أجورياقيرا ياقيرا 1979،Ajuriaguerra) واختبار الخط (بوزيد صليحة، 1989) ودراسة (بوجو، 1979 Peugeot) والكتب المدرسية للسنوات : الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي

– محتويات الرائز الكتابي

- يحتوي الرائز الكتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة على عشرين 20 جملة من تصميم الباحثة.
- تحتوي هذه الجمل على جميع الاحتمالات الممكنة لأنواع الحروف وشكلها (بداية ووسط وآخر الكلمة).
- صياغة بنود الرائز في عبارات سهلة واضحة وبسيطة، لا لبس فيها ولا غموض
- التدرج يكون من السهل إلى الصعب . ومن الجمل القصيرة إلى الجمل الطويلة.
- تشبه هذه الجمل، الجمل الموجودة في الكتب المدرسية.

– كيفية تطبيق الرائز الكتابي

يتمّ تطبيق الرائز بطريقة جماعية، وفق الشروط العلمية التالية:

- استعمال طريقة النقل المباشر

الأدوات: قلم جاف أزرق ـ ورقتان بيضاوان ـ كربون يوضع بين الورقتين

المفحوصون: تلاميذ يبلغون من العمر ثماني وعشر سنوات (08 - 10 سنوات)

التعليمة: انقلوا الجمل التالية على الورقة بيضاء التي أمامكم،" اكتبوا أحسن ما عندكم من خط "

الإجراءات : يتمّ تطبيق الرائز جماعيا على التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثامنة وعشر سنوات. وهذا بعد القيام بصلة ودية معهم قبل تطبيق الرائز. "إذ يوصي الباحثون بضرورة قيام الصلة الودية بين الأطفال والقائم بالاختبار حتى يطمئنوا لموقف الاختبار، ويستجيبوا له دون تخوف أو تردد، وتوفير المحيط المريح الذي يساعدهم على الاستجابة لذلك الموقف دون خوف"

- يتمّ تطبيق الرائز داخل أقسام الدراسة دون التغيير في نظام القسم وبحضور معلّم القسم سعيا لجعل موقف الرائز قريبا جدا مما يمارسه التلاميذ في الأيام الدراسية الأخرى.

- تقوم الباحثة بتوزيع أوراق على التلاميذ، تحتوي هذه الأخيرة على كربون بداخلها من أجل قياس ضغط الكتابة بظهور الآثار أو عدم ظهورها على الورقة الثانية.

- تطلب الباحثة من التلاميذ كتابة الاسم واللقب على ورقة مخصصة لذلك.

- توزع الباحثة أوراقا طبع عليها الرائز ثم تطلب بعدها من التلاميذ نقل الجمل على الورقة البيضاء.

ملاحظة : لا تقدم الجمل على شكل مخطط يدوي، كما لا تكتب على السبورة تفاديا لعدم وضوح الخط، وإنما تكتب بالحاسوب، وتطبع على أوراق بيضاء بخط واضح وطريقة منظمة.

- تصحيح الرائز الكتابي

يتمّ التنقيط وفق ثلاثين معيارا مقسمة إلى ثلاثة مقاييس:

المقياس الأول: مقياس تنظيم الورقة

يتضمن هذا المقياس السبع معايير الأولى (07 معايير) أي حصر التشوهات الخاصّة بالورقة.

المقياس الثاني: مقياس تحليل الجمل والكلمات

يتضمن هذا المقياس الخمس معايير الثانية (05 معايير) أي حصر التشوهات الخاصّة بالجمل والكلمات بصفة عامة.

المقياس الثالث: مقياس تحليل كتابة الحروف

يتضمن هذا المقياس المعايير المتبقية (18 معيار) أي حصر التشوهات التي تظهر في كتابة الحروف المكونة للكلمات.

- تقويم الرائز الكتابي

يقيم كلّ مقياس استنادا إلى ثلاثة حالات وهي:

الحالة "أ" : تعطى لها درجة "0" صفر؛ تعبر عن الكتابة ذات نوعية جيدة. أي عدم ظهور تشوهات

الحالة "ب" : تعطى لها درجة "1" واحد؛ تعبر عن الكتابة ذات نوعية متوسطة. أي وجود تشوهات بسيطة.

الحالة "ج" : تعطى لها درجة "2" اثنان: تعبر عن الكتابة ذات نوعية سيئة جدا. أي وجود تشوهات كثيرة

ملاحظة:

تكون أدنى درجة كلّية للرائز "0" صفر وأقصى درجة "60" ستون تشير هذه الدرجة إلى كتابة ذات نوعية سيئة جدا وتحتوي على تشوهات كبيرة مما يدلّ على أن هناك صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة، وبالتالي وجود اضطراب في عسر الكتابة. أي كلّما كانت الدرجات الكلّية في الرائز مرتفعة كلّما دلّت على وجود صعوبات كبيرة لدى التلميذ وبالتالي ظهور اضطراب عسر الكتابة، وكلّما كانت الدرجات الكلّية في الرائز منخفضة كلّما دلّت على وجود اكتساب جيد لمهارة الكتابة.

تقنين الرائز الكتابي

– عينة التقنين

يتكوّن مجتمع التقنين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة بمدارس مقاطعة العاشور بالجزائر العاصمة غرب .

تمّ استبعاد تلاميذ السنة الأولى والثانية نتيجة لعدم إمكانية تشخيص اضطراب عسر الكتابة لديهم في هذه السنة نظرا لقصر الفترة الزمنية التي يتعرضون فيها للخبرات التربوية والمهارات الأكاديمية، لذلك نرى أنه لتحقيق جودة التشخيص ضرورة مرور سنتين دراسيتين على المدخلات التدريسية قبل إصدار أيّ أحكام على مدى وجود صعوبات لدى التلميذ من عدمه.

وبلغ العدد الإجمالي لعينة التقنين 210 مائتين وعشرة تلميذا وتلميذة. وروعي أن يكون العدد موزعا بالتساوي تقريبا بين السنوات الثلاث، أي بمعدّل 70 سبعون تلميذا لكلّ سنة .

التكرار والنسب المئوية

تمّ التعرف على اضطراب عسر الكتابة عند فئة من التلاميذ تتراوح أعمارهم مابين 08 و10 سنوات من خلال الدرجة الكلّية التي حصل عليها كلّ تلميذ من خلال تطبيق الرائز الكتابي (مقياس التشخيص) .

وقد تمّ حساب هذه الدرجة بجمع الدرجات التي حصل عليها التلميذ في جميع المقاييس الفرعية البالغ عددها ثلاث مقاييس والتي تحتوي بدورها على عدة بنود، علما أنّ هذه الدرجة الكلّية تتراوح بين "0" والتي تشير إلى عدم وجود الاضطراب والدرجة "60" التي تشير إلى وجود اضطراب عسر الكتابة.

وهذا يعني أنّ الدرجة المنخفضة تشير إلى مستوى عال أي اكتساب جيد للكتابة في حين تشير الدرجة المرتفعة إلى إمكانية وجود اضطراب عسر الكتابة .

ومن أجل تقديم صورة أكثر وضوحا عن مستوى هؤلاء التلاميذ من جهة، وتسهيلا للمعالجة الإحصائية للبيانات بهدف تقييم فرضية البحث من جهة أخرى، اعتمدنا على تصنيف الدرجات الكلّية إلى ثلاث فئات: جيدة (0 – 20)،متوسطة (21 – 40)، والضعيفة تتحدد بدرجة 41 فما فوق .

والجدول التالي يوضح هذا التصنيف مع عدد تكرارات والنسبة المئوية لكلّ فئة .

جدول (1) التكرار والنسب المئوية عند كلّ فئة من فئات عينة التقنين

التسلسل	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
1	الفئة الجيدة 20 – 0	71	33.80%
2	الفئة المتوسطة 40 – 21	94	44.74%
3	الفئة الضعيفة 60 – 41	45	21.42%
المجموع	60 – 0	210	100%

كما تمّ حساب عدد التكرارات والنسب المئوية عند كلّ فئة من فئات عينة التقنين وهذا حسب السنة (الثالثة، الرابعة، الخامسة)

جدول (2) التكرار والنسب المئوية عند كلّ فئة من فئات عينة التقنين حسب السنة

التلاميذ	**السنة الثالثة**		**السنة الرابعة**		**السنة الخامسة**	
الفئة	**التكرار**	**النسبة المئوية**	**التكرار**	**النسبة المئوية**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
الفئة الجيدة 20 - 0	20	28.57	27	38.57	24	34.28
الفئة المتوسطة 40 - 21	35	50	28	40	31	44.28
الفئة الضعيفة 60 - 41	15	21.42	15	21.42	15	21.42
المجموع	70	100	70	100	70	100

– صدق وثبات الرائز الكتابي

يعتبر الصدق من أهم مظاهر الاختبار الجيد، وحتى يكون الاختبار صادقا وصحيحا يجب أن يتمتع أولا بالثبات . بمعنى إذا كان الميزان لا يعطينا نتائج ثابتة ومستقرة فكيف له أن يكون صحيحا ودقيقا.

أ – الثبات

من الشروط السيكومترية للرائز الجيد الثبات، وهو يدلّ على اتساق الدرجات التي يحصل عليها الأفراد عندما يطبق عليهم الرائز أكثر من مرة . ويعرف الثبات بأنه النسبة بين التباين الحقيقي والتباين الكلّي لدرجة المفحوصين .(عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان، 2002، ص 36) ، فإن الرائز لا يمكن اعتباره أداة ناجحة في التمييز بين الأفراد إلاT.L. Kelley وتبعا للتقاليد التي وضعها إذا بلغ ارتباط ثباته 0.93 (عبد الرحمان محمد عيسوي،1999، ص 222).في بحثنا الحالي كانت نتائج معامل :Spss 12.0 ارتباط بيرسون كالتالي .وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي

جدول (3) معامل الارتباط للرائز الكتابي لعينة التقنين

المجموعة	العينة	معامل الارتباط
السنة الثالثة	70	0.995
السنة الرابعة	70	0.992
السنة الخامسة	70	0.990
العينة الإجمالية	210	0.992

بما أنّ معاملات الارتباط التي حصلنا عليها كبيرة يعني أن هناك ارتباطا قويا جدا بين درجات الاختبار وعند مستوى 0.01 .% عال بلغ

إنّ هذه النتائج لها دلالة إحصائية عند هذا المستوى.والارتباط بين درجتي الاختبار حقيقي وليس نتيجة لعوامل الصدفة وأخطاء القياس والتجريب.

وقد اعتمدنا في حساب الثبات على طريقة تطبيق مقياس الاستقرار، كما نوضحه فيما يلي:

-مقياس الاستقرار

يمكن الحصول على هذا النوع من الثبات عن طريق تطبيق الرائز ثم إعادة تطبيقه على نفس التلاميذ بنفس الطريقة ثم حساب معاملات الارتباط بين مجموعتي الدرجات، وبحساب الانحراف المعياري لكلّ مجموعة من الدرجات بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أظهرت النتائج التالي (باستعمال البرنامج الإحصائي السابق الذكر)

جدول (4) معامل ثبات الرائز بطريقة تطبيق الرائز وإعادة تطبيقه

السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		العينة الكلّية	
التطبيق الأول	التطبيق الثاني	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
28.76	28.26	26.88	26.76	27.48	27.50	27.71	27.50
12.32	12.23	15.87	15.62	13.52	13.45	13.94	13.78

وكما يوضح الجدول أنه ليس هناك تشتت كبير بين درجتي الرائز (درجتي التطبيق الأول والتطبيق الثاني)، وبهذه النتيجة نكون قد دعمنا النتيجة السابقة العرض.

ب – الصدق

الرائز الجيد هو الذي يقيس السمة التي يهدف إلى قياسها،وتختلف الروائز في درجات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة التي تهدف إلى قياسها فيما يخص صدق الرائز فقد اعتمدنا على طريقتين:

صدق المحتوى

يتعلق صدق المحتوى بمدى إمكانية قياس محتوى الرائز، وليس هناك تعبير رقمي لصدق المحتوى ولكنه قرر عن طريق الفحص الكامل من طرف **المحكمين** لمحتوى الرائز ثم الحكم عليه من خلال تمثيله لمحتوى الحقل المعرفي المطلوب.

حيث تمّ إعداد الرائز الكتابي، وعرض على شكل استبيان وقدم لعشرة (10) من السادة المحكمين في الميدان العلاجي وخبرة في ميدان علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا وكذا الخبرة الأدبية لتجنب الأخطاء اللغوية.وذلك للحكم على مدى صدق مضمون العبارات في كلّ جانب من جوانب الظاهرة موضع الدراسة، وتمّ تفريغ الأحكام على العبارات،وذلك بعد أن وضعت جميع الملاحظات العامة على الرائز ككلّ في الاعتبار ثم الخاصّة بكلّ مقياس أو بكلّ عبارة على حدة، وبناءا على ملاحظاتهم واقتراحاتهم قمنا بجملة من التعديلات منها المراجعة اللغوية والنحوية.

وقد استبعدت العبارات التي أشار إليها السادة المحكمين إلى وجود تداخل بينها واختيرت العبارات التي حصلت على نسبة موافقة 90 % حيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الرائز معيار الصدق وأصبح بعد إجراء الصدق المنطقي مكونا من عشرين(20) جملة اشتملت على كلّ أنواع الحروف في بداية ووسط ونهاية الكلمة.

كما تضمن ثلاث مقاييس: مقياس تنظيم الورقة، مقياس تحليل الجمل والكلمات ومقياس تحليل كتابة الحروف.

الصدق الإحصائي

يعرف الصدق بأنه صدق الدرجات التجريبية للرائز بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، وبما أن الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية بنفسها إذا أعيد إجراء الرائز على نفس مجموعة الأفراد التي أجري عليها أول مرة كما سبق بنا في تحليلنا لمعنى الثبات إذن هناك فاصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي.

و لقد اعتمدنا في بحثنا هذا على الصدق الذاتي،حيث يعرف على أنه صدق الدرجات للرائز عندما يكون الخطأ صفرا.وبذلك تكون درجات الاختبار الحقيقية مساوية للدرجة الكلّية.

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الرائز (عبد الهادي السيد عبده،فاروق السيد عثمان،2002،ص49) وبالتالي :

وبحساب معامل الصدق الذاتي بنفس القانون نحصل على النتائج التالية:

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

جدول (5) معامل الصدق الذاتي لعينة التقنين

العينة التجريبية	معامل الصدق الذاتي
السنة الثالثة	0.997
السنة الرابعة	0.996
السنة الخامسة	0.995

ولهذا الصدق أهميته القصوى في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق التجريبي والصدق العاملي أي أن الحد الأعلى لمعامل الصدق يساوي معامل صدقه الذاتي.

وبذلك لا يمكن أن تتجاوز القيمة العددية لمعامل صدق الرائز معامل الصدق الذاتي. مما سبق أثبت أنّ الرائز يتمتع بدرجة صدق مناسبة، حيث وجدنا معامل الصدق الذاتي دالا عند مستوى 0,995 – 0,997

إنّ هذه النتائج تؤكد صحة الفرضيات المقترحة في بداية البحث.

التحليل الإجمالي

يواجه التلاميذ ذوي عسر الكتابة صعوبة بالغة عند الكتابة، تتمثل في عدم التمكن من المفاهيم والمهارات والمبادئ الأساسية للكتابة،لأنهم – لأسباب خارجة عن إرادتهم- لا يتعلّمون الكتابة بصورة جيدة نتيجة عدم قدرتهم على الإدراك أو الاحتفاظ أو مشكل على مستوى التآزر الحركي البصري...أي وجود صعوبات نمائية تحول دون تمكن هؤلاء التلاميذ من تعلّم هذه المهارة.

لذلك كان إعداد رائز لتشخيص اضطراب عسر الكتابة أمرا ضروريا.من هذا المنطلق اعتمدنا على نتائج الدراسات والمحكات في اختيار وانتقاء مقاييس هذا الرائز، كما أجرينا العديد من الدراسات والبحوث لتحديد مدى مصداقيتها.

ومما سبق جاءت الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلّ تلاميذ العينة.

وأخيرا نقول إنّ معرفة آليات وقواعد الكتابة يعد شرطا أساسيا لاكتساب الكتابة وبدون هذه القواعد لا يتمكن التلميذ من الوصول إلى إتقانها.

الخاتمـــة

انطلاقا من المادة النظرية السابقة، ومن خلال خبرة 13 سنة كأخصائية في الأرطفونيا، ونظرا لخصوصية الكتابة العربية،ارتأينا تقديم هذا البحث على شكل تصور علمي ومنهجي حيث يوفر إطار عمل للأرطفونيين حول طرق وإجراءات التشخيص لهذا الاضطراب خاصّة إذا كان التشخيص مبكرا وإذا استخدمت الاستراتيجيات الملائمة وفي الوقت المناسب وعلى نحو فعال وباستخدام تدريبات يومية.

ولكي يكون هذا البحث كنموذج أو انطلاقة خصصنا بنود االرائز ومقاييسه بما يناسب المستوى الذي يصبوا إليه المختصون وبما يرقى ومستوى التصميم الناجح.

وكخطوة أولى تمّ تصديق محتوى الرائز من طرف مقيمين ومختصين في المجال وتمّت عملية التقنين مباشرة بعد إعداد الصورة الأولية.وفي الخطوة الثانية حاولنا التحقق من فعاليته عن طريق الأدوات الإحصائية ليظهر في صورة أفضل.

وبهذه النتائج نكون قد حققنا أهداف البحث والرامية إلى " اقتراح رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة" من حيث فعاليته في تشخيص هذا الاضطراب. حيث يمكن من خلاله التعرف على التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب ثم العمل على مساعدتهم بتقديم الطريقة الصحيحة للكتابة، وبالتالي تنمية اتجاه موجب نحو الكتابة.

المراجع

المراجع باللغة العربية

1 – باي حورية، علاج اضطراب اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية، دار التعلّم، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2002

2 – تعوينات علي ، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983

3 – رمزية الغريب ، التعلّم، الطبعة الرابعة،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،.1971

4 – عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصّة في التعلّم-الأسس النظرية والتشخيصية-، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر،.2003

5 – فتحي السيد عبد الرحيم ،سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصّة، ط2،ج2،دار التعلّم، الكويت،.1988

6 – فتحي مصطفى الزيات، دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلّم، دار النشر للجامعات، مصر،.2007

7 – كيرك وكالفنت، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، صعوبات التعلّم الأكاديمية والنمائية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض،.1984

8 – محمد علي كامل ، سيكولوجية الفئات الخاصّة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،1999

9 - محمد علي كامل، صعوبات التعلّم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر،2003

10 – محمود عوض الله سالم، محمدي محمد الشحات، أحمد حسن عاشور ، صعوبات التعلّم التشخيص والعلاج، الطبعة الثانية، دار الفكر، الأردن، 2006 .

الرسائل والمجلات

11 – الزراد فيصل (صعوبات التعلّم لدى عينة من التلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة) * دراسة مسحية- تربوية- نفسية* مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج،الرياض، العدد .1991، 38

12 – تعوينات علي (صعوبات تعلّم اللغة عند الطفل) مجلة أرطفونيا، رقم 02، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1994 – 1995.

13 – لعبيدي(العوامل النفسية والمعرفية المحددة لرداءة الخط عند الطلبة الجامعيين – دراسة ميدانية غرافولوجية لعينة من الخطوط –) رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي،تحت إشراف عبد الكريم بوحفص، جامعة الجزائر، 2006.

المراجع باللغة الأجنبية

14- Ambron.S.RChild)development)2Ed, Holt.Rinehart and Winston, New York1978

15-Plazam) les troubles d'apprentissage chez l'enfant(un problème de la santé publique ? ADSP,PUF,N°26,France1999.

16- Volluntino, Ff (la dyslexie(la science, Bourrelier, France.1987

صدمة الإفراج من السجن

د.وناس امزيان
مدير مخبر التطبيقات النفسية في الوسط العقابي
جامعة باتنة

الملخّص:

صدمة الإفراج هي أزمة متعددة الأبعاد تتمثل في العديد من المشكلات والعقبات التي يعيشها المفرج عنه خلال الأشهر الأولى لخروجه من السجن، لكن جذورها تعود إلى فترة الحبس، وهو تعبير مجازي عن الوضعية التي يخشى المسجون المؤهل للإفراج أن يجد نفسه يتخبط فيها أو أنّه يواجهها فعلا مباشرة عند الخروج من السجن، إذ يكون عرضة للعديد من التوتراتِ المرتبطة بالتغييرات النفسية التي طرأت عليه والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة والمفاجئة أحيانا التي قد تطال كل نواحي الحياة خاصة إذا كانت فترة بقاءه بالسجن طويلة، إنّ عدم الارتياح للمسجون السابق سواء على المستوى الرسمي أو الاجتماعي، يعيشه المفرج عنه كمأزق فعلي ويكون عقبة كبيرة في سبيل إعادة إدماجه في المجتمع، لذلك فإنّ مواجهة هذه الوضعية يتطلب التحضير لخروج المسجون وعودته إلى المجتمع فردا نافعا لنفسه ولغيره، فيجب على القائمين على إدارة السجون أن يطوروا طرقا للتعامل مع وضعية المفرج عنهم ويفعلوا آليات إعادة الإدماج ويمكن أن يتم ذلك على ثلاث مستويات تخص على التوالي المرشح للإفراج عنه ثم فترة ما قبيل الإفراج وبعدها فترة ما بعد الإفراج، لكي يتمكن المفرج عنه من مواجهة صدمة الإفراج وتساعد الأسرة والمجتمع على استيعابه.

إنّ ما يمكن استخلاصه من هذه الدراسة النظرية التي استندت إلى خبرة الباحث في مجال السجون وإعادة التربية هو أنّ صدمة الإفراج وضعية صعبة يواجهها المسجون مباشرة عند إطلاق سراحه، إن تمكن من تجاوزها فإنّ ذلك يفتح له باب الاندماج مع المجتمع من جديد وإن تعثر بسبب تعقيداتها أو انهار أمام الصعوبات التي تحملها فإنّ ذلك قد يعيده إلى السجن مرّة أخرى.

Abstract:

Shock release is the crisis of multiple dimensions represented in many problems and obstacles experienced by the released during the first months of his release from prison, however, the roots of this shock date back to the period of imprisonment, a metaphor for status which the imprisoned eligible for release feared to face as soon as he is out of prison, as the could be exposed to several and various tensions associated with quick sometimes abrupt psychological social and economical changes that may affect all aspects of life, especially if his stay in prison is long the uneasiness and the embarrassment of the former prisoner , at lither social or official level, is lived

by the released as a real and actual trouble which could be a big hindrance for this reintegration into society, so the face of this situation requires the well preparation for the imprisoned release and his return to the community as good members moreover, the prison managers have to improve or create methods and ways to deal with the status of the released and effect the reintegration mechanisms This could be done and realized at three levels first the candidate for release, second the period prior the release and thirdly the period after the release, so that to enable the released to face the shock release and help the family as well as the society to accept him.

What can be drawn from this theorical study which was based on researcher's experience in the field of prisons and réeducation is that the shock of the release and the difficult situation faced by imprisoned immediately upon his release, if he could overcome this will open a door of integration with the community again But if he stun bled because of its complexity or collapsed in front of the difficulties carried by it, this may bring him back to prison again.

- المقدمة:

عندما يخاف الإنسان من تقييد أو سلب حريته فهو أمر طبيعي ومعقول، لكن يكون الأمر مدهشا إذا خاف من إطلاق سراحه وتردّد في الرجوع إلى حياة الحرية، وهي الحقيقة التي كشف عنها كثير من نزلاء السجون والمراكز الإصلاحية من الأحداث الجانحين، بسبب خوفهم من عدم تقبل المجتمع لهم بعد الإفراج عنهم وانقضاء فترة عقوبتهم، أو عدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع، وتؤكد الوقائع أنّ عدداً غير قليل من المفرج عنهم يعودون إلى السجن في جرائم جديدة بعد الإفراج عنهم، وهو ما يشير إلى عدم قدرتهم على التعامل مع المتغيرات التي حدثت أثناء فترة وجودهم بالسجن سواء داخل محيطهم الأسري أو الاجتماعي إضافة إلى عدم وجود من يساعدهم على تجاوز ذلك العجز والأخذ بيدهم إلى بر الأمان بعيدا عن مسببات العودة إلى الجريمة ثانية، لذلك تعتبر مرحلة ما قبل الإفراجِ وما بعد الإفراجِ من السجن والتي تشكل ما يعرف لدى علماء الاجتماع بصدمة الإفراجِ مرحلة انتقالية حاسمة بالنسبة للمفرج عنه، وتتمثّل صدمة الإفراج في الحالة النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها المفرج عنه خلال الأشهر الأولى لخروجه من السجن، وأنّ مجرد إلقاء نظرة على سجل الإيداع نجد أنّ أغلب الجرائم التي يرتكبها العائدون للجريمة مرة أخرى تقع في الأشهر الستة الأولى التالية للإفراج عنهم من السجون وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بالمسجون خلال فترة ما قبل وما بعد الإفراج عنه وذلك لأهمية هذه المرحلة الحاسمة في حياة المفرج عنه، لذلك سوف نحاول تناول صدمة الإفراج من السجن من وجهة النظر النفسية من خلال استعراض مسبباتها وآثارها وكيفية معايشتها وذلك من خلال استثمار خبرة الباحث الميدانية كمعالج نفساني في عدد من السجون بالجزائر.

- أهمية الدراسة وهدفها:

تكتسي هذه الدراسة النظرية أهميتها من حداثة الموضوع وتناوله بالبحث من وجهة نظر علم النفس العيادي بالتحديد، بعد أن تناوله علماء الاجتماع بالدراسة والتحليل في عدد من المؤلفات، خصوصا وأنّها تستهدف فئة

المساجين المؤهلين للإفراج عنهم بعدما قضوا فترة بالسجن واستفادوا من برامج المعاملة العقابية وإعادة التربية والتأهيل، إذ تقف صدمة الإفراج ومضاعفاتها حجرة عثرة في وجه تأقلمهم واندماجهم من جديد في المجتمع، وهي دراسة موجهة بالأساس إلى القائمين على إعادة إدماج المفرج عنهم وخصوصا المصالح الخارجية لإدارة السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين، ثم عائلاتهم وفعاليات المجتمع المدني باعتباره من يستقبل المفرج عنهم ويتكفل بهم، أما الهدف من هذه الدراسة هو تسليط الضوء على هذه الوضعية التي يواجهها المفرج عنه بما تسببه من معاناة وما تحمله من خطر العود الإجرامي، وبالتالي لفت انتباه المعنيين بشؤون المساجين بأهمية التكفل الجيد بالمسجون عند قدوم موعد الإفراج، ومتابعة ذلك بعد الإفراج من طرف أفراد الأسرة وفعاليات المجتمع المدني كله.

- السجن:

السجن "la prison" في اللغة هو الحبس "L'incarcération"، ومعناه تعويق الشخص ومنعه من التصرف بنفسه، سواء أكان في بلد أو بيت أو مسجد أو سجن معد للعقوبة أو غير ذلك، (عز الدين الخطيب التميمي وآخرون، ص: 239) و يعرفه النظام القانوني الجزائري على أنّه "مكان للحبس تنفذ فيه وفقا للقانون العقوبات السالبة للحرية، والأوامر الصادرة عن الجهات القضائية، والإكراه البدني عند الاقتضاء" (قانون تنظيم السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين، 2005) المودع فيه يسمى مسجون أو سجين والعامل به يسمى سجان وفي الجزائر تم تهذيب هذه الكلمة وتعويضها بكلمة عون أعادة التربية

- من هو المعرض لصدمة الإفراج؟

المفرج عنه وهو كل سجين تم إطلاق سراحه لانتهاء فترة عقوبته أو لاستفادته على عفو عام أو خاص، أو تخفيض نهائي أو مشروط من مدة المحكومية، (سلام نجم الدين الشرابي، 2010) وقد أثبتت الدراسات الحديثة أنّ العامل الأهم في تحديد ردود فعل الإنسان تجاه المواقف الصادمة ليس الحدث الصدمي بحد ذاته وإنما قدرته على مواجهة ذلك الحدث، والإفراج من السجن باعتباره مناسبة ذات قيمة فريدة وحدث استثنائي في حياة بعض الناس، مما يجعل تقبل وتحمل صدمة الإفراج والتأقلم معها أمر صعب المنال بالنسبة للكثير من المفرج عنهم، وقد لا يشكل الإفراج من السجن واسترجاع الحرية المسلوبة عند بعض الآخر حدثا مبهجا بقدر ما يكون عبئا ثقيلا عليهم، لأنّه يعتبر بحق بداية لسلسلة من المشكلات المعقدة والمتنوعة التي يصعب مواجهتها ويعتبر بمثابة امتحان للفرد يضعه في المحك الأسري والاجتماعي والقانونين وموقف تحد للظروف القديمة المتجددة التي يعيش فيها المفرج عنه، لذلك يمكننا الحديث عن العوامل الشخصية التي تساعد على تحديد المرشح بالإصابة من بهذه الصدمة وهي على الخصوص:

أ- المساجين الذين ارتكبوا جرائم قتل ويطلق سراحهم ولو بعد فترة حبس طويلة فإنّهم يفتقدون إلى تلك الحماية التي كانوا ينعمون بها داخل السجن، وبالإفراج عنهم يكونوا عرضة للانتقام الذي قد يطالهم من أهل ضحيتهم الذين قد يأخذون بالثأر ويعمدون إلى قتلهم.

ب- المساجين الذين لا يتلقون الزيارات من أفراد عائلتهم لأي سبب من الأسباب، حيث يشعرون مع الغياب الطويل لأقاربهم وفقدان التواصل معهم ومعرفة أخبارهم وتتبع مسار حياتهم وتطور وضعهم وتغير شكلهم وغيره، كل ذلك يجعل المسجون يشعر وباستمرار بأنّه فاقد للانتماء العائلي والاجتماعي وأنّه بسبب حبسه فقد المكانة التي كان يتمتع بها لدى عائلته وأصبح عند الإفراج عنه بدون سند خصوصا إذا توفي آباؤه أو الأشخاص الذين يحبونه ويطمئن إليهم ويعول على دعمهم له، لذلك فهو يتصور بأنه سيكون غريبا وسط أناس غرباء عند الإفراج عنه.

ج- المساجين الذين لا يتلقون مراسلات من أقاربهم ولا من أصدقائهم ولا يبادرون هم بالمراسلة من باب الأنفة أو بسبب عدم معرفة عناوين بعض الأقارب أو حتى بسبب عراقيل إدارية وهنا يكمن وجه الاستغراب الذي يجعل المسجون يشعر بأنّه شخص غير مرغوب فيه من طرف أقاربه ومعارفه بل أصبح بالنسبة إليهم في عداد المنسيين ولا يمثل بالنسبة إليهم أي شيء وبالتالي فعند اقتراب موعد الإفراج عنه لا يعير لهم أي اهتمام بل يتصرف وكأنّه في غنى عنهم جميعا رغم حاجته إليهم، مما يجعله عند الخروج من السجن في حيرة من أمره ويتردد في الاتصال أو عدم الاتصال بهم، تقبل مساعدتهم أو رفض أية مبادرة تأتي من احدهم، مما يزيد في تعقيد وضعيته.

د- بسبب انعدام الزيارات أو قلتها وبالنظر إلى انقطاع المراسلات بين بعض المساجين وذويهم، فإنّ المفرج عنه لا يحرص على تبليغ أسرته على موعد الإفراج عنه، كما أنّ أفراد أسرته لا يحرصون من جانبهم على معرفة موعد الإفراج عن المسجون وبالتالي عدم استقباله عند باب المؤسسة العقابية، وعندما يخرج من السجن يجد نفسه وحيدا فيشعر بأنّه عديم القيمة وليس هناك من يحبه أو يفكر في أمره سواء عندما كان بالسجن أو عندما أفرج عنه، وبالتالي فإنّ استقباله بالمنزل العائلي مهما شكل حدثا سارا لأفراد العائلة فإنّه قد يكون باردا يعكس الفتور في العلاقات وتدني الروابط العاطفية بين أفراد الأسرة الواحدة حيث ينصرف كل إلى شأنه يدبر أموره ويرعى أحواله الخاصة غير آبه بغيره من أفراد الأسرة إلا للضرورة القصوى ويبقى المفرج عنه وكأنّه غريب بين أهله.

هـ - المساجين الذين يقضون فترة طويلة وراء القضبان يتعرضون بشكل مباشر للانصهار داخل مجتمع السجن ويتكيفون مع الثقافة الفرعية للمساجين، يتحدثون لغة خاصة بالوسط العقابي ويسلكون بعقلية المحبوس ويتقبلون ويطبقون اللوائح التي تنظم الحياة داخل السجن، ويزداد تأثير العناصر الإجرامية ويكتسب المسجون سلوكيات منحرفة وشاذة.

- حاجات المفرج عنه من السجن:

ما قبل الإفراج بفترة قصيرة قد تصل إلى ستة أشهر بالنسبة للمساجين الذين امضوا عقوبات طويلة الأمد بالسجن المغلق وقد لا تتعدى عدة أيام بالنسبة لذوي العقوبات قصيرة المدة يمثل فترة حرجة حيث يقترب المسجون من استعادة حريته التي سلبت منه لمدة طويلة بالسجن، حيث يبدأ المسجون بالتفكير في كيفية مواجهة معارفه وأفراد عائلته وكذا كيفية ممارسة حريته والتصرف في الوقت الذي سوف يمنح له، هل سيحصل على مكانة اجتماعية لائقة

أم لا؟ هل تعود علاقاته بمن حوله كما كانت سابقا أم أنها تتأثر بفعل سجنه أم أنّها ستتدهور وهل سيكتسب أصدقاء جدد من ذوي السوابق العدلية أم من غير ذلك، وهل سيعامله الآخرون كإنسان شريف أم كشخص موصوم، وهل أفراد عائلته سيعتزون به أم سيبتعدون عنه هل يستطيع أن يجد أمرآة تقبل به زوجا أو تقبل أسرتها به صهرا لها ومرتبطا بها؟ وهل يرجع ّإلى نفس المنطقة السكنية التي كان يعيش فيها قبل سجنه أم يذهب إلى مدينة أخرى لا يعرف أهلها عنه شيء هل يرجع إلى مسرح الحياة الاجتماعية العلنية أم يستمر خلف الكواليس، جميع هذه التساؤلات تتطلب الإجابة عنها من قبله، مما يسبب له تشتتا وقلقا وحيرة وضيقا وترددا، لذلك فهي مرحلة حرجة بالنسبة للمفرج عنه،(معن خليل العمر، 2006، ص:109) وأمام هذه الوضعية فإنّه تبرز عدد من الحاجات التي تبدو ضرورية للمقبل على الإفراج من السجن لكي تساعده على تلبية بعض مطالبه الملحة وقت الخروج من السجن وبداية الاحتكاك بأفراد المجتمع في حياة الحرية أين يكون مطلوب من المفرج عنه البدء في التكيف منذ اللحظة الأولى خارج السجن، وهذه الحاجات يمكن تلخيصها في ما يلي:

أ- الحاجة إلى التزود بالنصائح والإرشادات من قبل السيكولوجي العامل بالمؤسسة العقابية لأجل إفادة المفرج عنه بما هو ضروري من الناحية النفسية خصوصا ما يتعلق بموقف المفرج عنه من مختلف ضروب المعاملة التي قد يتلقاها من ذويه ومن معارفه وكذلك بالنسبة لمعاملة ضحاياه أو التصرف معهم في حالة استفزازه ثانية وموقفه من عزوف الناس عنه ورد فعله حول نظراتهم وتعليقاتهم والتعامل مع وصمة السجين السابق وكيفية تجاوزها والتكيف مع الوضع الجديد، حيث يعمل السيكولوجي على إقناع السجين بكل الطرق بأنّ المجتمع أودعه السجن لإصلاحه وتهذيبه وليس للانتقام منه.

ب- كما تبرز الحاجة إلى لقاء مع المساعدة الاجتماعية لأجل ترتيب خروجه من السجن في الوقت المناسب وتزويده بمواقيت انطلاق وسائل النقل وأثمان الخدمات وإمكانية تدبير قسط من المال وتسليمه للمفرج عنه ومناقشة أماكن تواجده وعنوانه بعد الإفراج عنه وغيرها.

ج- الحاجة إلى لباس ملائم يتناسب مع الفصل والجو الذي يفرج فيه عن المسجون، فبعض المساجين يدخلون إلى السجن بلباس يتناسب مع الجو في فصل الحر لكن يتصادف وقت الخروج مع فصل البرد والأمطار، وعندما يخرج المسجون بلباس غير ملائم للفصل وغير ملائم للموضة أو أنّه منكمش من طول الاحتفاظ به في كيس ووضعه تحت ثقل ثياب المساجين في مصلحة حفظ الثياب "la buanderie" فإنّ المفرج عنه يشعر بالحرج لكونه يحس بأنّه مختلف عن الآخرين من حيث ملبسه أو أنّه يعاني من البرد أو من الحر، هذا فضلا عن نوع تسريحة الشعر وحلق الوجه ونوع الحقيبة التي يحملها معه المفرج عنه، كل ذلك قد يشعره بالحرج أو حتى الغرابة خصوصا إذا أحس بأنّه محل ملاحظة وأنّ أنظار الآخرين تسلط عليه.

د- الحاجة إلى قسط من المال يساعده على تلبية حاجته من الأكل والشراب وإلى نفقات رحلة العودة إلى موطنه وبلدته أو إلى مأوى سريع يتطلب تقديم مصاريف، ثم الحاجة إلى المال لأجل سد مصاريف السفر وتلبية

احتياجاته العاجلة من الأكل والشراب وغيرها، وغالبا ما يجد بعض المفرج عنهم في وضعية صعبة وحرجة بسبب نقص المال ويكونون في حاجة ماسة للمساعدة العاجلة، وذلك ما قد يدفع بالمفرج عنه إلى العودة إلى طريق الجريمة فورا بحثا عما يسد به رمقه وما يساعده على إيجاد مأوى أو توفير مصاريف التنقل إلى موطنه وأهله.

هـ - الحاجة إلى أوراق الثبوت الشخصية وذلك لإثبات شخصه والتعريف بنفسه عند الضرورة خصوصا عند التنقل في الطريق عبر المسافات الطويلة أين تكثر مراقبة وثائق المسافرين، كما يحتاج إلى وثائق تثبت مؤهلاته الدراسية والمهنية التي تدرب عليها داخل المؤسسة العقابية أو خارجها وكذلك الشأن بالنسبة للشهادات التي يحتاجها لتشكيل ملفات طلب العمل وغيرها. (معن خليل العمر، 2006، ص: 116)

و- الحاجة إلى مرافق من سواء من حراس السجن أو من موظفي الهلال الأحمر الجزائري للذهاب معه إلى محطة المسافرين بحيث يساعده على إتمام الحجز على خط المواصلات التي تضمن وصوله إلى بلدته في أقرب وقت حيث يكون بمنأى عن أسباب التوتر والاضطراب ويتفادى بذلك طول الانتظار ويضمن السفر بأقل التكاليف المادية

- صدمة الإفراج:

صدمة الإفراج، وتسمى أحيانا بأزمة الإفراج وهي الحالة النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها المفرج عنه خلال الأشهر الأولى لخروجه من السجن، وهو مصطلح ظهر عند علماء الاجتماع، ولم يتناوله علماء النفس إلا نادرا، وهو تعبير مجازي اصطلح عليه للتعبير عن الوضعية التي يخشى المسجون المؤهل للإفراج عنه أن يجد نفسه فيها أو أنّه يواجهها فعلا مباشرة عند خروجه من السجن، وهي تشير إلى أزمة متعددة الجوانب تتمثل في العديد من المشكلات والعقبات التي يجد المفرج عنه نفسه يتخبط فيها، أما نفسيا فإنّ الباحث يرى بأنّ صدمة الإفراج هي حالة من الخوف والريبة تنتاب المسجون قبيل الإفراج عنه وتستمر إلى بعد ذلك بعدة أشهر، فيرى بأنّه لا يمكن أن يعيش خارج السجن بيسر كما كان قبل أن يودع الحبس، وينظر إلى نفسه بنظرة احتقار وينسب تلك النظرة إلى أفراد الأسرة والمجتمع، حيث يتوارد إليه بأنّ الكثير من أفراد عائلات المساجين السابقين قد يعطفون عليهم عند القبض عليهم أو خلال محاكمتهم ولكن بعد خروجهم من السجن لا يحتملونهم كثيرا فينظرون إليهم بنظرة احتقار ويعاملونهم بنوع من الارتياب وعدم الارتياح ويكونون حذرين من سلوكياتهم، ونفس الشيء بالنسبة المجتمع حيث ينظر إلى من أودع السجن على أنّه شخص منبوذ ينفر منه الأفراد ويتحاشونه في حياتهم الخاصة ويرفضون قبوله عضوا في أنشطتهم أو في دوائر أعمالهم، وبذلك يقع المؤهل للإفراج من السجن في مأزق نفسي متعدد الأبعاد يغلب عليه الخوف من عدم تقبله وقبوله من طرف الآخرين، لذلك يكون عرضة للعديد من التوتراتِ المرتبطة بالتغييرات النفسية التي تطرأ عليه ومن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة والمفاجئة أحيانا التي قد تطال كل نواحي الحياة خاصة إذا كانت فترة بقاءه بالسجن طويلة، فالمفرج عنه فضلا عما يلاقيه فعلا من صعوبات فإنّه يستبق توقع العجز وعدم الكفاءة الذاتية في التعامل مع الوضعية الجديدة التي يفرزها قرار الإفراج عنه، الأمر قد الذي قد يدفع به إلى الدخول في مرحلة مبكرة من صدمة الإفراجِ، فيتوقع بأنّه سيجد صعوبة في لم شمل وإعادة بناء الروابط

والعلاقات مع أفراد أسرته بعد خروجه من السجن، ومن ناحية أخرى فإنّه يشعر بالقلق والخوف من كونه فقد دوره ولم يعد نفس الشخص الذي كان في أسرته من حيث المكانة والاحترام، و فقدانِ القدرة والإمكانية لممارسة دوره في الحياة العائلية، وأكثر من ذلك فإنّه إذا كان متزوجا يخاف من عدم تقبل زوجته وأبناءه له بعد خروجه من السجن وحمله لوصمة مجرم أو سجين سابق التي لا ترض ولا تشرف أي منهم، وعندما يفرج عنه فعليا فإنّه يواجه العديد من المسؤوليات التي تلقى على عاتقه على غير استعداد والمتعلقة باستعادة الأدوارِ المؤجلة التي توقف فترة طويلة عن القيامِ بها سواء دور الزوج ورب الأسرة أو كعضو في الأسرة الممتدة وفي المجتمعِ الأوسع، كما يواجه أيضاً تحديات استعادة دوره كموظف أو كعامل، أو البحث له عن وظيفة جديدة لتأمين لقمة العيش وتجنيبه الوقوعِ ثانية تحت إغراءاتِ ودوافعِ الجريمة ومن ثمة فإنّه يبدأ من جديد في استكشاف توجهاته المهنية والشخصية المستقبلية، كما يبحث عن بناء علاقات مفيدة تساعده على إعادة اندماجِه في المجتمعِ ثانية، وتحين لحظة الإفراج ويخرج المسجون من المؤسسة العقابية بعد أن يكون قد تلقى جزاءه كاملا بداخلها ودفع ثمن خطئه باهظا خارجها وبعد أن يكون قد أعلن التوبة أو على الأقل عقد العزم عليها وبعد أن يكون قد تلقى جرعات مكثفة من التوجيهات الإصلاحية المتمثلة في الأنشطة الدينية والأخلاقية والتربوية والتعليمية والترويحية والتدريبية التي يفترض أنّها تؤهله لحياة ما بعد الإفراج، وعندها يواجه المفرج عنه الواقع ويختبر توقعاته السابقة ويضع مكانته وقيمته على المحك، ويراهن على إعادة الاندماج في كل من الأسرة والمهنة والمجتمع، يفرج عنه وهو موصوم بوصمة الجريمة وذلك يشعره بالخزي والعار مما اقترفه في حق المجتمع الذي غالبا ما يتنكر أفراده للمفرج عنه ويتجنبونه أو على الأقل لا يرحبون به، مما يولد لديه شعور بأنّه أصبح فردا منبوذا من المجتمع إضافة إلى عدم قدرته على التكيف مع ما حدث في المجتمع من تغيرات على كافة الأصعدة مما قد يسهل عودته إلى السلوك غير السوي وإلى السجن ثانية.

أنّ السجين بعد الإفراج عنه يعيش مأزقا متعددا من عدم الارتياح إليه سواء على المستوى الرسمي أو الاجتماعي، ففي نطاق الأسرة كثيراً ما تهجر الزوجة زوجها المفرج عنه بسبب انحرافه وارتكابه للجريمة، كما قد يبتعد عن أبنائه خشية أن يلحق بهم عاره، كما يصدم ببعض أفراد المجتمع الذين يسلكون معه بطريقة تشعره بالذنب وتذكره بجرمه، إذ يظهرون له عدم قبول توبته وعدم الوثوق به وكثيرا ما يتبادلون التحذير منه، فإنّ كان أعزب فإنّه يصعب عليه أن يجد من يصاهره وذلك نتيجة لفقدان الثقة فيه والخوف من العار والفضيحة التي قد يتسبب فيها كمسجون سابق، كما يخشى من عدم تقبل صداقته من قبل معارفه لأنّه يمثل عبئا ثقيلا باعتباره محل شك دائم ومصدر قلق مستمر بالنسبة إليهم بعدما لطخ شخصيته بفعل الإجرام، يضاف إلى كل ذلك أنّ السجين السابق تلاحقه الإدانة حتى بعد الإفراج عنه بسبب ما يسجل في صحيفة السوابق العدلية بكونه مجرم، ويعد ذلك وصمة رسمية تثقل كاهل المفرج عنه فل يقبل في عمل أو في شراكة، فيجد نفسه فاقد للأمل في المجتمع وخصوصا المحيطين به، وفي هذه الظروف وأمام قلة الرعاية المعنوية والمادية التي تعتبر ضرورية للمفرج عنه لكي يواجه متطلبات الحياة فإنّه غالباً ما يعود مرة أخرى إلى ارتكاب الجريمة .

- جذور صدمة الإفراج:

صدمة الإفراج من السجن لا تبرز هكذا بدون مقدمات معقولة ولا مسببات قوية تجعل منها حدثا يزعزع كيان المسجون عند الإفراج عنه، بل يمكن القول بأنّ لها جذور كامنة في مظاهر الحياة بالسجن وتعد سببا لتشكل وظهور صدمة الإفراج وعاملا هاما لمدى قوتها ومن ذلك نذكر ما يلي:

أ- الانتماء لجماعة المساجين:

بحكم الإيداع بالسجن يفقد المسجون جماعته المرجعية الأولى ويفقد دوره فيها كما يفقد مكانته، وتبدأ مشاعر الانتماء لتلك الجماعة في الانحسار كلما زاد المكوث بالسجن وفي المقابل ينسج الوافد الجديد إلى السجن أو العائد إليه شبكة علاقات تتطور مع مرور الوقت إلى يصبح له دور يلعبه في الجماعة التي لم يختر الانتماء إليها، وتبرز فيه مشاعر الانتماء والحب لأفراد تلك الجماعة بل حتى مشاعر التضامن، ذلك يشكل النواة الأولى والمتينة لتأقلم السجين مع محيط الوسط العقابي بكل مكوناته منها الأفراد المحبوسون والحراس والنظام القانوني الداخلي وحتى المكان في حد ذاته، ومع طول فترة الحبس قد لا يعتبر بعض السجناء أنهم ينتمون للمجتمع الكبير بل يعدوا أنفسهم جزء لا يتجزأ من مجتمع السجن وكأنّهم ولدوا به ولم يسبق لهم أن عرفوا أحدا خارج أسواره، فمثل هذا المسجون وبهذه الحال فأنّه مرشح بأن يكون عرضة وبكل بساطة لصدمة الإفراج من السجن وبذلك فإنّه لا غرو أن يعود إليه في أي وقت.

ب- طول مدة الحبس:

كلما طالت المدة التي يقضيها المسجون في الحبس أو تعددت مرات عودته إليه، يزيد ذلك من احتمال تكيفه مع الحياة بالسجن،(مصطفى عبد المجيد كاره، 1987، ص:185) ومن ثمة تدعيم ثقافة الجريمة داخل السجن، والذي من شأنه أيضا أن يعمل على تدعيم ما يسمى بالتنشئة داخل السجن أو ما أطلق عليه **جاك ليوت** (1968) **JACQUES LEAUTE** مصطلح السجنية أو التحييز "détentionnalisation" ثم طوره **GUY LEMIRE** سنة 1990 بمصطلح المسجونية وهو يشير إلى عملية التكيف للقيم التي يعرفها نمط الحياة العقابية إذ كلما كان نظام السجن صارما كلما أدخل المساجين عادات خاصة للمجتمع العقابي، و طوروا ثقافة عقابية موازية للرد على الحرمان الذي يسببه السجن، (Philippe Combessie, 2001, p:70) وذلك مثل استخدام لغة خاصة تتضمن على الأقل مسميات تستخدم من قبيل الاصطلاح بين المساجين لتشير إلى مدلولات تختلف عن مدلولها في المجتمع الخارجي مما يجعلها نوعا من الشفرة لا يفهمها إلا من يتعامل بها، (عبد الله عبد الغني غانم، 1988، ص : 270) وفي ذلك إشارة إلى مدى اعتناق المسجون لطرق التفكير والعادات والأعراف والقيم التي يعتنقها السجناء، وغيرها من مكونات الثقافة السائدة في المؤسسة العقابية، أو بمعنى آخر تعنى هذه العملية بتغير النزيل الجديد لعاداته الشخصية لتتماشى مع أحوال المقيمين داخل السجن. (عبد الله عبد الغني غانم،1999، ص: 212)

ج- ألفة الحياة بالسجن:

إذا طالت فترة الحبس فإنّ المسجون شيئا فشيئا ينفصل عاطفيا عن بيئته الاجتماعية والعائلية ويندمج في بيئة السجن فيألف المكان ويستأنس برواده ويصبح واحدا منهم ويتغير لديه مفهوم الزمان وينحسر إلى مجرد كينونة لا ترتبط بمواعيد مهمة سوى انتظار الإفراج، ومن علامات ألفة السجن والانفصام عن المحيط الطبيعي هو والمبالغة في الاهتمام بالمأكل والملبس والبحث عن أسباب الرفاهية داخل السجن، حيث يدخل المسجون مع مجاوريه في صرع قد يتطور إلى عراك من أجل احتلال حيز مكاني ومعنوي مهم في قاعة النوم وكأنّ المسجون يناضل من أجل بناء مسكن له وسط حي سكني شعبي ألف العيش به ويريد أن يمضي حياته هناك، علما أنّ ألفة الحياة في السجن تدفع ببعض المساجين عند دنو موعد الإفراج عنهم إلى ارتكاب جريمة بالسجن لإطالة عمر العقوبة والبقاء في السجن مع المساجين ومع رتابة الحياة التي أصبحت مألوفة ومحبذة.

د- التكيف مع الثقافة الفرعية للسجن:

التكيف مع الثقافة الفرعية لمجتمع السجن والتكيف مع لوائحه ويمكن اعتبار ذلك التزاما ضمنيا من النزيل بالانتماء إلي ثقافة تختلف عن ثقافة المجتمع الكبير، تؤدي به إلي البعد المعنوي عن المجتمع بعدما أبعد فعليا بعزله في السجن، بالنظر إلي ما يتضمنه مجتمع السجن من مواصفات ونماذج مختلفة عما ألفه قبل إيداعه الحبس وما تتبناه من مثل جديدة قد تسيطر على مفاهيمه السابقة والوسائل المعترف بها لكسب العيش وإشباع الغرائز وتحقيق الرغبات وما إلي ذلك من مفاهيم تحددها الثقافة ويضبطها التنظيم الاجتماعي الذي ينص على الوسائل المشروعة للتعبير عنها أو الحصول عليها وتحقيقها، (مصطفى عبد المجيد كاره، 1987، ص: 45) ذلك يعد سببا لتشكل وظهور الجذور الأولى لصدمة الإفراج التي تعد من الجوانب السلبية للتكيف مع بيئة السجن.

هـ - تغير ملامح المسجون:

الحياة وراء القضبان وما تحمله من ملل وقرف تؤثر في بعض المساجين إلى درجة تغير مظهرهم الخارجي وملامحهم الشخصية "déformation" وذلك مثل تساقط الشعر والأسنان وشحوب الوجه أو انتفاخه بسبب نمط الحياة ونوعية التغذية المتبعة من قبل إدارة السجن، ذلك كفيل بأن يغير من ملامح المسجون ويجعله يشعر بأنه شخص أصبح غريبا عن ذلك المجتمع الذي كان يعرفه بصفة مغايرة عن الصفة الحالية التي اكتسبها بفعل مرور السنين عليه وهو في السجن، ذلك ما يجعل شعور داخليا يتسلل إليه يبعث فيه الرغبة في التواري عن أنظار معارفه وعدم الرغبة في ملاقاتهم وحاله تغيرت كلية وملامحه اندثرت وأصبح شبها لشخصه السابق، فيخاف أن يفرج عنه وهو على تلك الحال، وعندما يطلق سراحه يشعر بأنّه شخص غريب ليس الذي يعرفه الناس بل هو شخص آخر، وهذا كفيل بأن يساهم في تشكل صدمة الإفراج لديه.

و- تغير ملامح المجتمع:

من خلال ما يرد إلى المساجين من معلومات وأخبار عن الحياة الاجتماعية خارج السجن، تتشكل لدى الواحد منهم فكرة عن تطور وتبدل الحياة خارج الأسوار وما طرأ من تغير على ملامح الحياة الاجتماعية جراء التغير الذي عرفته في شتى المجالات من خلال غزو الانترنت ووسائل الاتصال وانفتاح السوق وتطور العمران وتغير وسائل النقل وتطورها وظهور وظائف جديدة وربما مجيء جيل جديد من الشباب بثقافته وسلوكه ومعاييره ومصطلحاته...الخ كل ذلك كفيل بأن يجعل المفرج عنه يشعر بأنّه غريب عن المجتمع الذي ينتظر العودة إليه ويتساءل عن مدي قدرته على التكيف مع التغيرات التي حدثت فيه بعد خروجه من المؤسسة العقابية، لأنّه خلال فترة بقائه في السجن لا شك أنّه اكتسب العديد من القيم والسلوكات الجديدة بغض النظر عن سلبية أو إيجابية ما اكتسبه، إلا أنّ عملية المواءمة بين التغيرات الجديدة في المجتمع، والتغيرات الحاصلة في سلوكه تصعب من عملية استعادة توافقه النفسي- الاجتماعي بعد الإفراج عنه، (عبد الله السدحان، 1999، ص: 10) وهذا ما يسهل عودته إلى السلوك غير السوي في انتكاسة بسبب توقع عدم القدرة على التكيف مع التغيرات التي طالت الحياة والمجتمع خلال فترة حبسه.

- تطور صدمة الإفراج:

صدمة الإفراج من السجن لا تظهر هكذا فجأة بدون مقدمات مثلما يتعلق الأمر بالصدمات النفسية الناتجة عن التواجد في الأوضاع التي تشكل خطرا على حياة الإنسان مثلما هو الشأن بالنسبة لصدمة الإيداع بالسجن، لكن صدمة الإفراج تولد تدريجيا وتتطور إلى درجة أنّها تضر بصاحبها وتسبب له ارتجاجا في حياته النفسية والأسرية والاجتماعية وقد تدفعه إلى ارتكاب جريمة جديدة تعيده إلى السجن مرة أخرى، وعلى العموم يمكننا التعرض لتطور صدمة الإفراج من خلال المراحل الأساسية التي تمر بها وهي مرحلة بداية تشكل الصدمة وهي تكون قبيل الإفراج أو حين انتظار وترقب الإفراج و ميلاد الصدمة وهي تكون لحظة الإفراج و معايشة الصدمة وهي تكون ما بعد الإفراج و تفصيل ذلك كما يلي:

أ- بداية تشكل صدمة الإفراج:

عندما تنتهي محاكمة المسجون ويصدر بحقه حكما قضائيا نهائيا يمكنه عندئذ أن يعرف بالتقريب كم سيقضي من الوقت بالسجن ويتوقع بموعد الإفراج عنه، لكنه لا يهتم كثيرا بهذا الأمر لكونه بعيد المنال خاصة بالنسبة لذوي العقوبات الطويلة أين ينشغل المسجون بمتطلبات الحياة الجماعية فيبتعد عن التفكير في الخروج من السجن وينهمك في التفكير حول كيفية ضمان حاجياته البيولوجية المختلفة، لكن ومع دنو الموعد بحوالي ستة 06 أشهر يبدأ المسجون في الانزواء بنفسه ويتجه بتفكيره نحو الحياة التي تركها خارج السجن وابتعد عنها لفترة طويلة، حيث يبدأ في استعادة الارتباط ولو عن طريق الخيال بالأسرة والأصدقاء وغيرهم، وهو يدرك بأنّه سيعود إليهم عما قريب، هذا التفكير يعتبر بمثابة الخيوط الأولى أو كبداية لتشكل صدمة الإفراج، لأنّه يعيش بشعور أنّ أفراد المجتمع لا يسامحونه عن الخطايا التي ارتكبها في حقهم، ويخاف بل يتوقع أن يكون تعاملهم معه متعاليا متكبرا عنه، ويخشى أن تهمشه تلك

النظرات الجارحة والأسئلة التي لا يطيق الجواب عنها، فيرتكز تفكيره خصوصا على مستقبله الوظيفي ومكانته في الأسرة والمجتمع بعد خروجه من السجن، مما يوقعه في دائرة القلق والوساوس التي قد تتحول إلى اكتئاب يتطور في بعض حالاته إلى رغبة في إلحاق الأذى بالنفس أو الانتحار، لأنّ المؤهل للإفراج يضع نفسه في وضعية انعزالية نفسية واجتماعية تسمح بتطور بعض الاضطرابات النفسية يضاف إليها أحيانا الخوف من الخروج ومواجهة المصير المحتوم، رغم أنّه كان من قبل ينتظر موعد الإفراج بفارغ الصبر، وهنا تدخل عوامل عدة في تخفيف مشاعر الخوف لدى المسجون أو تفاقمها ونجد على رأسها قوة الإيمان التي لها تأثير على الفرد كبير، فكلما زاد إيمان الشخص بالقضاء والقدر وقوي أمله في الله بقرب حصول الفرج وعدم اليأس والقنوط من رحمة الله كلما كان الأثر النفسي أقل وطأة أو معدوما، كما أنّ لقوة الشخصية أيضا أثرا في هذا الجانب فالنزلاء ذوو التكوين النفسي القوي والسوي في شخصياتهم أقل تأثرا وأكثر قدرة على مواجهة الصعاب ومواجهة مختلف المواقف، كما أنّ للسن والجنس دور في مقاومة الآثار النفسية فالتأثر يبدو أشد وطأة لدى فئتي الأحداث والشباب كما أنّ النساء أقل قدرة على التحمل وبالتالي أشد تأثرا من الناحية النفسية، كما تخف الآثار النفسية كلما تواصلت الأسرة والأصدقاء مع السجين وتتفاقم في حالة التخلي عنه أو البراءة منه.

ب- ميلاد صدمة الإفراج:

قبيل الإفراج عن المسجون بمدة 24 ساعة، يعزل عن غيره من السجناء وتفرض عليه رقابة كاملة بما يشبه الحصار وهو إجراء أمني احترازي لا يقصد به المسجون شخصيا وأنّما حفاظا عليه، لذلك يمنع من التعامل مع المساجين أو تبادل الحاجيات معهم خصوصا اللباس و الاحتراز من تسريب بعض الممنوعات مثل الرسائل وغيرها مع المفرج عنه، كما أنّه يخضع للتفتيش الفجائي "la fouille" خلال فترات متقاربة، ويتم الاستيلاء على أي شيء لديه يكون محل شك وريبة مثل الكتابات وبعض الأشياء الخاصة بالسجن مثل المصنوعات اليدوية وغيرها.

يزداد الخوف لدى المسجون مع دنو ساعة الإفراج عنه خصوصا عندما يتم جلبه من الزنزانة إلى مصلحة الثياب حيث ينزع البذلة العقابية ويرتدي لباسه الذي كان قد خلعه بنفس المكان منذ سنوات، فينتابه شعور بالانفصال عن السجن بتركه البذلة ذات اللون الأصفر وارتدائه لباسا منكمشا لكونه كان محشوا في كيس مكتوب عليه رقم تسجينه ومنه يساق إلى كتابة الضبط القضائية لنزع اسمه ورقمه من سجل الحبس ونزع صفة المسجون عنه ورفع اليد عنه "d'écroué" ثم يمر إلى كتابة ضبط المحاسبة لاستلام نقوده وأغراضه الشخصية التي كان قد أودعها هناك عند دخوله السجن لأمل مرة وهي عموما تتشكل من بطاقة التعريف وخاتم الزواج وبعض الوثائق والصور، يستلم المفرج عنه ورقة الإفراج ويرافقه الحارس إلى الباب الخارجي للسجن لكي يسمح له بالخروج، عندها يدرك حقا أنّه تخلص من السجن وأصبح من الطلقاء لكن مشاعره تتلاطم بين قطبين متنافرين هما الفرح باستعادة الحرية والخوف مما ينتظره من أتعاب ما بعد الإفراج، يفتح الباب الخارجي للسجن فيشعر وكأنّ مغنطيسا يجذبه للبقاء ويتمنى ذلك ولو للحظات فقط لكن الحراس يستعجلون خروجه لأنّه لم يعد في عداد المساجين وبقاءه بالسجن

للحظة إضافية غير قانوني ويعد حبسا تعسفيا، فإذا تشبث المفرج عنه بقضبان الباب وكثيرا ما يحصل ذلك فإنّ الحراس مجبرون على القذف به خارج السجن ثم غلق الباب الحديدي الضخم، عندها تتفعل مشاعر الخوف والذهول وتتحول إلى صدمة جراء مواجهة الواقع بعيدا عن تلك الحماية التي كان يلقاها في السجن وألف العيش معتمدا في كل احتياجاته من مأكل وملبس وعلاج وغيرها على إدارة السجن، إذن ما كان يخشاه قبيل الإفراج عنه أصبح الآن حقيقة يعيشها، وتزداد وطأة الصدمة إذا وجد المفرج عنه نفسه وحيدا ولم يأت أحد من أفراد عائلته أو أقاربه لانتظاره ومرافقته مما يصعب أمر وصوله إلى البيت، خصوصا إذا كان يقطن بعيدا عن السجن، وينذر أن يسلك طريقا تعيده إلى السجن في أول فرصة وكثيرا ما يجد المفرج عنه نفسه بدون مال ولا أهل ولا مرافق فيضطر للسرقة لكي يسد رمقه ويكون ذلك سببا في إعادته إلى السجن بجنحة السرقة، وإذا تحمل الجوع مثلا وتدبر الأمر بمد يده للغير ووصل إلى البيت بسلام، ففي طريقه إلى البيت يغرق في التوقعات السلبية فيطرح أسئلة بدلا عن أفراد عائلته ومعارفه كما يتوقعها ويجيب عنها وهكذا حتى يصل إلى البيت، يتم استقباله بالأحضان يسألون عن أحواله، يعتذرون عن تأخرهم في زيارته ويطوون صفحة هامة، فلان كان بالسجن، أفرج عنه وانتهى الأمر، في الصباح كل منهم يذهب إلى شغله ويبقى هو فريسة لصدمة الإفراج التي تسيطر عليه وتملأ حياته من جميع جوانبها، يهاب الخروج، يتفادى أن يراه الناس، يستحي من مقابلة الأقارب ويتردد في مواجهة المجتمع، تتغلغل فيه صدمة الإفراج ينظر للمرآة ويقارن نفسه حاليا مع ما كان عليه في الماضي وكيف أصبح في حاضره، يسلك بطريقة تدل على عدم الثقة في النفس وتدني تقدير الذات لديه فأحيانا مثلا تجده يكلم نفسه من خلال المرآة خاصة في غياب من يشجعه على الإقدام وكسر حاجز الخوف والتغلب على التردد بمغادرة البيت بعد مغادرة السجن ومواجهة المجتمع بكل إيجابياته وسلبياته، ويمكن تلخيص حالة المفرج عنه جراء صدمة الإفراج كما يلي:

- تقاطع مشاعر الفرح باسترجاع المفرج عنه لحريته الشخصية وخروجه من السجن ومشاعر الحيرة من أمره وما ينتظره من مسؤوليات وتحديات، كما يقع بين قطبين متنافرين وهما الأخلاق الاجتماعية واللوائح القانونية مع المتطلبات الشخصية والمفاهيم الذاتية، وأمام هذا الوضع ما طعم مشاعر الفرح؟ وما هي البيئة التي سيبدؤون فيها حياتهم من جديد كتائبين ونادمين يعتريهم الحماس كأفراد أعيدوا إلى المجتمع؟

- أنّه يرتاب من الناس بقدر ما يرتابوا هم منه، إذ يخاف من الاقتراب منهم ويتوقع أن يصدر منهم سلوك أو إشارت أو كلمات لا تعجبه، لا تعجبه وقد تثير حفيظته، مما يتحتم عليه البقاء بعيدا عن التفاعل الاجتماعي العلني والمباشر لمدة قد تطول.

التفاعل مع الأحداث اليومية التي يفرضها الواقع الجديد وبالتالي فأنّه لا يملك أمامها أي اختيار غير مسايرتها ومعرفة كنهها وترك المجال مفتوحا للمفاجآت التي قد تكون سارة وقد تكون غير ذلك.

- يؤمن بالملموس ولا يتعلق كثيرا بالوعود ويثق في الحقائق الثابتة التي يلاحظها أمامه وهي مؤكدة ولا يثق الوعود التي تكون بالنسبة لمطالبه الملحة ضربا من الخيال أو شيء صعب المنال.

- لا يغادر كثيرا المنزل، وإن خرج لقضاء حاجة ما فإنّه يحاول أن يتوارى بسرعة عن الأنظار ويمشي في أطراف الطريق أو السكنات ويتجنب أن يكون تحت الأضواء أو في بؤرة اهتمام الآخرين.

يفضل أن لا يبادر بالكلام مع الآخرين إلا للضرورة ويفضل أن يرد على كلامهم باختصار فقط مما يجنبه فسح المجال لحديث طويل معهم، وعليه فإنّه يضمن تفاصيل حياته الشخصية خصوصا في السجن أو بعد الإفراج عنه تبقى غامضة إلا لدى القلة من الناس، فهو في هذه الفترة بدون أصدقاء لأنّه يرتاب من الجميع.

-يتفاعل في صمت أحيانا وبتلقائية مع الأحداث من حوله دون التحكم في أي منها بل يبادر فقط إلى البحث في البدائل المتاحة والتحري الجديد في الحياة العائلية والاجتماعية، وغالبا ما يترك للآخرين اتخاذ قرار الاختيار في أمور تخصه كيفما يرونه مناسبا بما أنّه لا يملك أن يتحكم في الأحداث أو يغيرها.

ج- معايشة صدمة الإفراج:

بعد مضي وقت قصير من الإفراج عن المسجون وقد لا يتجاوز ذلك ثلاثة أيام يبدأ في الانتقال من مجرد التوقع والخوف من حياة الحرية ومتطلباتها إلى المعايشة ومواجهة "cooping" الأمر الواقع بنفسه في أمور عديدة منها ما يخص مأكله وملبسه ومصاريفه اليومية التي كان قد استغنى عنها طيلة تواجده في السجن، وبذلك قد يتحول الإفراج من السجن إلى سببا للكثير من المعاناة التي لم تكن من قبل ومبعثا للسلوك المرضي والشاذ أين تظهر لدى المفرج عنه سلوكات غريبة يمكن ملاحظتها من طرف المحيطين به مثل سرعة الاستثارة ولأتف الأسباب "nervosité" والحساسية المفرطة والعدوانية اللفظية...ألخ والتي تكون سببا في نفور الناس منه مما يزيد الهوة بينه وبين الاندماج مرة أخرى في المجتمع، ويصل المفرج عنه إلى أصعب الحالات من الذهول والصدمة جراء معايشة الفراغ صباحا ومساء فيتسلل إليه التفكير الفعلي في العودة إلى السجن، وعند هذا الحد قد يعود المفرج عنه إلى بعض الممارسات الشبيه بتلك التي يعرف بها بالوسط العقابي مثل إيذاء الذات وتشويهها بقطعة حديدية حادة أو ابتلاعها أو الاصطدام العمدي على الحائط برأسه وغيرها من السلوكات الغريبة عن المجتمع والتي تكون محل رفض من طرف البعض وسخرية من طرف البعض الآخر، لكن المفرج عنه يقوم بهذه الأفعال قصد لفت الأنظار إليه لاستجداء العطف والاهتمام به، وكنداء استغاثة موجه لمن هم حوله خصوصا أفراد العائلة الذين يشعر بإهمالهم له، وقد يلجأ إلى أحلام اليقظة حيث يتخذوها كحيلة هروبية من مواجهة الواقع الجديد والتحدي الأكبر، وهنا بالضبط قد يعود إلى الإدمان على المخدرات عن طريق العودة إلى مخالطة السجناء القدامى بحيث يساهمون بقسط كبير في عودته إلى من جديد إلى السلوك الإجرامي.

ولأجل مواجهة الموقف الضاغط جراء صدمة الإفراج ومواجهة الواقع يلجأ المفرج عنه إلى توظيف عدد من الاستراتيجيات أو الطرق التي يستعملها مثلما يرى **راي** وآخرون (1982) Ray et al بغرض التوافق مع الوضعية الصعبة التي وجد نفسه فيها والتي تنجر عنها سلسلة من المشكلات، (Schweitzer , Dantzer , 2003 p:100) حيث يبذل مجهودا معرفيا يتضمن تحليل ومعرفة طبيعة الوضعية الجديدة والمتمثلة في صدمة الإفراج وتداعياتها، إذ

يقوم بمحاولة تقدير التهديد الذي تمثله صدمة الإفراج بالنسبة إليه، وبالتالي تحديد نمط وإمكانية التعامل معها، ويرفع التحدي قصد تحقيق غايته وهي الاندماج من جديد وسط المجتمع ويتم ذلك بالطبع ضمن آليات التشغيل والإدماج.... ألخ وحسب لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman فإنّ تلك التقديرات تخضع لتأثير مجموعة من العوامل منها العوامل الشخصية كالمعتقدات الدينية والشخصية، ومدى أهمية الحدث بالنسبة للفرد، ثم العوامل المتعلقة بالوضعية الجديدة ذاتها والتي تشمل عددا من المتغيرات منها: طبيعة التهديد أو الخطر الذي تشكله صدمة الإفراج، ومدى استمرارية ذلك التهديد للمفرج عنه ومدى صعوبة توقع النتيجة أو الآثار الناجمة عنها، (يخلف عثمان،2001،ص: 10) وفي المقابل يبذل المفرج عنه مجهودا سلوكيا لأجل مواجهة الوضعية الجديدة والتكيف معها، حيث يلجأ إلى تغيير استراتيجياته حسب المتطلبات التي تفوق طاقته في أغلب الأحيان وتشكل تهديدا له مثلما يري يرى لازاروس وفولكمان، حيث يقوم المفرج عنه بتحديد ما يجب عليه فعله للوقاية من التهديد أو الاستفادة من الموقف ويصل إلى احتمالات مختلفة من أنماط المواجهة وذلك مثل تغيير الوضعية، البحث عن معلومات أكثر تساهم في إيجاد الحلول لمشكلاته، أو تصدر عنه ردود أفعال تجنبية مثل التعاطي أو سلوكات اندفاعية مثل العدوانية ضد المحيط الذي يتجاهله. (محمود، 2008، ص:313)

- تجليات صدمة الإفراج من السجن:

إن العزلة التي يعيشها السجين خلال فترة بقائه في المؤسسة العقابية كفيلة بأن تطبعه وفي غالب الأحيان بخصائص ثقافة مجتمع السجن بكل ما تحمله تلك الثقافة الفرعية من معتقدات وأفكار وقيم مغايرة للثقافة الأصلية للمجتمع، يفرج عن المسجون وكله أمل في أن يتقبله المجتمع وأن يجد فرصة عمل شريف يقيه شر الحاجة، ويغلق أمامه أي طريق للعودة إلى السجن مرة أخرى، غير أنّ الدراسة التي قام بها عبد الله الناصر (2011) حول "صدمة الإفراج" تبين أنّ نصف عدد العينة المدروسة تشعر بأنّها ستجد صعوبة في إعادة بناء العلاقات مع أفراد الأسرة، وأنّ أكثر من نصف العينة يشعرون بالخزي والعار وبمخاوف متعلقة بتقبل الآخرين ونظرتهم لهم بعد عودتهم لمجتمعهم، وقد توافقت نتائج دراسته مع المحك الواقعي حيث ينظر المجتمع إلى المفرج عنه بنظرة مليئة بالريبة والشك، والاتهام والحذر، ونتيجة لذلك فإنّ الكثير من المفرج عنهم يجدون أنفسهم مبعدين عاطفيا من طرف زوجاتهم وأبنائهم ويبقون لفترات طويلة بدون عمل ولا أمل، وفي مثل هذه الظروف إذا لم يلق المفرج عنه الرعاية والمعونة على مواجهة متطلبات الحياة فإنّه غالباً ما يعود مرة أخرى إلى ارتكاب الجريمة، http://www.lahaonline.com/articles/view/35812.htm المشكل يتضاعف منذ البداية إذا خرج المفرج عنه ولم يجد أي من أفراد عائلته في انتظاره رغم علمهم بأمر الإفراج عنه قبل الموعد بعدة أشهر على الأقل، ويكون الأمر أكثر صعوبة إذا تعلق الأمر بالمفرج عنهم في إطار العفو الرئاسي حيث لا يتوفر الوقت الكافي لتحضيرهم للخروج من السجن من قبل السيكولوجي أو المساعدة الاجتماعية، وجدير بنا أن نفرق في أمر صدمة الإفراج وتجلياتها بين أصحاب العقوبات السالبة للحرية الطويلة المدة والقصيرة المدة فهذه الأخيرة تحطم المحكوم عليه أكثر مما تزوده بأسباب إعادة الإدماج، يمكن اعتبارها وسيلة لتهميش المفرج عنه وطريقة تجعل أفراد المجتمع يتحفظون على المفرج

عنه. (Guy-Pierre Cabanel, 2002) وتتجلى صدمة الإفراج في عدد من الوضعيات الحرجة التي يجد المفرج عنه نفسه يواجهها ونذكر أهمها فيما يلي:

أ- وضعية الأسرة:

أول ما يواجه المفرج عنه من السجن هو الوضع الاقتصادي المتدهور والعلائقي السيئ الذي آلت إليه أسرته خصوصا إذا كان هو عائلها الوحيد،إذ يجد أسرته تتخبط في العديد من المشكلات التي تتفاقم عندما لا يجد هو عملا بعد خروجه من السجن، حيث يظم معاناته إلى معاناة أفراد أسرته، أنّ مثل هذا الموقف لكفيل بمفرده بهدم معظم الجهود إعادة التأهيل التي قدمت للسجين خلال وجوده في بالسجن، فضلا عما يسببه من انعكاسات نفسية على المفرج عنه من أول لحظة خروجه من السجن مما يحول دون النجاح في الاستفادة من العمليات الإصلاحية بسبب مضاعفات صدمة الإفراج ويأتي في مقدمتها القلق النفسي الذي يسيطر على المفرج عنه.

ب- عدم تقبل المجتمع للمفرج عنه:

يواجه المفرج عنه من السجن غالبا بالرفض وعدم التقبل من طرف المجتمع، حيث يبدأ ذلك الرفض أو الحيطة والحذر منه من أسرته و أفراد الحي الذي يقطنه، بل قد يتطور الأمر منهم إلى النفور والتحذير منه نتيجة ما قام به ضد المجتمع، وينتهي عدم التقبل إلى المجتمع بشكل عام، ويتجسد ذلك في طبيعة التعامل الذي يواجهه منهم حين معرفتهم عنه بأنّه خريج سجن، وهذه المعاملة تنعكس بآثارها السلبية على نفسية المفرج عنه، وتتضح تلك المشكلة بشكل أكبر في المجتمعات الصغيرة أو في القرى، وتقل أثارها في المجتمعات المدنية الكبرى، فلقد أظهر "الجهني" في دراسته الميدانية أنّ هناك (9,37%) من المجتمع يواجهون المفرج عنه برفض اجتماعي قاس، وهذا ما يفاقم صدمة الإفراج وقد يدفعه إلى العودة للإجرام مرة أخرى.

ج- تأثير الوصمة الاجتماعية:

الوصم الاجتماعي هو التصنيف السلبي لشخص يقوم بسلوك معين خارج النظم والقواعد، فعند نعت شخص بأنّه منحرف فإنّه يحتفظ بهذا الدور المرضي، بل إن ذلك النعت يجعل حالة الانحراف تزداد سوءا مؤدية إلي خروج ثاني على القواعد والنظم (مايسة أحمد النيال وآخرون،،2005،ص: 248) كما أنّ إدانة الجاني لمرة أو أكثر من قبل العدالة يكون سببا في وصم الفرد بالإجرام، وهي الصفة التي يلصقها المجتمع بالسجين بعد خروجه من السجن، وفي كثير من الأحيان تجعل من المتعذر عمليا على غالبية المفرج عنهم أن يندمجوا من جديد في المجتمع بسبب ما ألصق بهم من صفات، (عبد القادر القهوجي وآخرون، 1998، ص: 384) وقد أظهرت نتائج دراسة **الرويلي** حول الوصم الاجتماعي وعلاقته بالعودة للإجرام أنّ أهم مظاهر الوصم الذي يمارسه المجتمع اتجاه المفرج عنهم يتمثل في رفض تشغيلهم وعدم قبول شراكتهم والتعامل معهم أو قبول مصاهرتهم والتخلي عنهم وتشويه سمعتهم وعزلهم واحتقارهم وعلى الخصوص أولئك الذين تورطوا قضايا القتل العمدي والسرقة والمسكرات والرشوة والزنا واللواط والمخدرات والتزوير، إذ نجد أنّ غالبية أفراد المجتمع يتنكرون ويتجنبون أو على الأقل لا يرحبون بالمفرج

عنه، (الرويلي 2008) خاصة عندما يتعلق الأمر بموضوع الزواج أو العلاقات المباشرة معهم، إن عدم تقبل المجتمع المحلي للمفرج عنه من خلال ما يعرف بمشكلة الوصمة له أثر بالغ على نفسيته وعلى أسرته، وخاصة فيما يتعلق بالأبناء الصغار الذين يعانون من أثر ذلك في مجتمعهم، مما يسيء إلى حالته النفسية ويضعف من روحه المعنوية، وهو ما ينعكس على سوء تكيفه مع ذلك المجتمع، وتزداد أضرار هذه المضايقات الاجتماعية، مما يجعل أثر صدمة الإفراج بليغة على المفرج عنه وقد يكون ذلك سببا ولو بطريقة غير مباشرة للعودة على الإجرام ومنه إلى السجن، لأنّ من لا يجدون الجو الملائم للاندماج في صفوف المجتمع فإنّهم يجدون في المقابل صعوبة في الانفصال المعنوي عن السجن وذلك بسبب نظرة المجتمع للمفرج عنه كسجين وليس كمواطن عادي، إذن يمكن القول أنّ التحدي الأكبر الذي يواجهه المفرج عنه يكمن في نظرة المجتمع له.

د- تأثير الوصمة الرسمية:

المفرج عنه يخرج من السجن وهو يحمل على عاتقه وصمة وثائقية أو ما يعرف بشهادة السوابق العدلية التي يؤشر عليها بأنّ المفرج عنه مسبوق قضائيا بعقوبة ما بسبب جرم ما ولا يمكنه التخلص من هذه الوصمة ومحوها من على شهادة السوابق العدلية إلا مرور فترة معتبرة من الزمن، قد تطول أو تقصر بحسب الجريمة حتى يرد إليه الاعتبار وظيفيا، وذلك من باب تقويم سلوكه وخشية تكرار الجرم قبل انتهاء المدة القانونية، تلك الوصمة الوثائقية تمنعه من الالتحاق بالوظائف في القطاعين العام و الخاص، وبالتالي يفقد المفرج عنه الكثير من الحقوق والمزايا، وهذا يساهم في الشعور بالظلم في العمل والحياة والمجتمع من قبل المفرج عنه وكأنّه عوقب مرتين: الأولى عندما سجن والثانية بحرمانه من الوثائق النظيفة من سمة الجرم، مما قد يعيده ثانية إلى الإجرام.

هـ - الصعوبات المادية:

من أبرز المشكلات التي تواجه المفرج عنه هي الصعوبات المادية وشح الموارد المالية أو انعدامها كلية، نتيجة فصله عن عمله بعد دخوله السجن وبقائه بدون أي دخل مادي بعد الإفراج عنه، حيث لا يجد من يشغله أو يهيئ له فرصة عمل بدعوى أنّه كان مسجوناً أو ارتكب جريمة ما في وقت من الأوقات، إضافة إلى عدم العناية بأسرته خلال وجوده بالمؤسسة العقابية خاصة إن كان هو معيلها الوحيد، فإنّ ذلك قد يُعد دافعا قويا له للعودة للانحراف مرة أخرى، وتزداد هذه المشكلة حدة عندما يخرج المفرج عنه وهو لم يؤهل لعمل ما داخل السجن، (عبد الله السدحان، 1999، ص. 13) وقد بين "**كاره**" في دراسة له أنّ العامل الاقتصادي يعد مؤشرا مباشرا في عودة ارتكاب المفرج عنهم للسوكات الإجرامية، لأنّه من الصعب أن يجد المفرج عنه من عقوبة سالبة للحرية أي عمل مناسب وما ينجر عنه من متاعب حياتية تقوده للعودة إلى الجريمة والسجن مجددا. (مصطفى عبد المجيد كاره، 1987، ص. 128)

و - الحساسية تجاه العناصر الإجرامية:

قد يكون المفرج عنه تعرف على بعض العناصر الإجرامية وارتبط بها إجراميا سواء قبل دخوله السجن أو حتى عند تعرفه عليهم بالسجن، إذ تنشأ بينهم علاقات حميمية تفرضها ظروف الحبس القاسية فيرتبطون ببعضهم

ويتضامنون فيما بينهم، لذلك يجد المفرج عنه صعوبة بالغة في الانفكاك من تلك العلاقة السابقة، فبمجرد خروج المفرج عنه من المؤسسة العقابية تتلقفه تلك العناصر الإجرامية أو قد يبحث هو عنها، وينتج عنها عودة المفرج عنه للانحراف والجريمة مرة أخرى، ويمكن ملاحظة ذلك بشكل واضح في جرائم الدعارة والمخدرات، فلقد دلت بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباط بين العود للجريمة وقيام السجين العائد بزيارة رفقاء السجن أو العودة للأصدقاء القدامى. (عبد الله السدحان، 1999، ص. 13)

ز- الحالة النفسية للمفرج عنه:

من أكثر ما يعانيه المفرج عنه وفي صمت الحالة النفسية الصعبة التي تبدأ بعدم التمتع بفرحة الإفراج التي تتحول إلى معاناة بالنظر إلى الواقع الجديد الذي يصطدم به والمملوء بالعقبات، وهي تتسم بالاضطراب والقلق ومشاعر الانكسار النفسي التي تؤدي إلى الثقة في النفس وفي الآخرين والانزواء الاجتماعي والشعور بالاغتراب النفسي، والحرمان من المشاعر الإنسانية والدفء العاطفي، وكذا عدم إشباع الحاجة إلى الشعور بالحب، والحنان، والقبول من طرف المحيطين به، على العموم يمكن القول أنّ الآثار النفسية لصدمة الإفراج هي بمثابة امتداد للآثار النفسية لعقوبة السجن على السجين وذلك من خلال معايشة المفرج عنه لحالة عدم الانتماء لا لمجتمع المساجين ولا للمجتمع المحلي الذي يتحفظ منه ويتجنبه في أحسن الأحوال، ذلك ما يؤدي به إلى التفكير في الانتقام من المجتمع والثأر من الظروف التي عاشها أثناء دخوله السجن وبعد الإفراج عنه. (معن خليل العمر، 2002)

ح- الهروب إلى السجن:

عندما تتقطع السبل بالمفرج عنه في دروب الحياة الاجتماعية القاسية فإنّ يبدأ في تغيير خططه للعيش في حياة الحرية وتعديل أهدافه في البحث عن عمل قار والاستقرار من بعده مع الأسرة ويجنح إلى أن يتخلى عنها نهائيا ويلوح له هدف جديد في الأفق كان قبل وقت قصير مستبعد جدا ألا وهو الرجوع إلى السجن من خلال ارتكاب جريمة معينة قد تكون من اختياره وتخطيطه أو تكون نوع جديد من الإجرام، وهناك العديد من الدراسات أثبتت أنّ أغلب الجرائم التي يرتكبها العائدون للجريمة إنما تقع في الأشهر الستة التالية للإفراج عنهم. (عبد الله السدحان، 1999، ص. 10) وتعد هذه الفترة من أحرج الفترات وأخطرها خصوصا إن لم يجد المفرج عنه من السجن من يأخذ بيده، (أحمد الصادي، 1988، ص: 94) وقد أثبتت عدة دراسات أنّ المفرج عنه إذا قابله المجتمع بتحفظ ونفور، وترك يواجه بمفرده صعوبات استعادة الاندماج من جديد، فإنّ عوامل الانحراف تتحالف لجذبه لصفها ليعود بذلك لارتكاب السلوكات الإجرامية، (عبد العزيز بن عبد الله السنبل، 1988، ص: 25) فإن وجد نفسه بدون عمل ويفقد الأمل في المجتمع وفي هذه الظروف إذا لم يلق الرعاية والمعونة على مواجهة متطلبات الحياة الجديدة فإنّه غالباً ما يعود مرة أخرى إلى ارتكاب الجريمة.http://www.lahaonline.com/articles/view/35812.htm

- عوامل العود الإجرامي:

عندما تتفاقم صدمة الإفراج وتسيطر على المفرج عنه، قد تجر به إلى السجن مرة أخرى إذا لم يتمكن من التأقلم مع ظروف الحياة الجديدة ولم يجد في المقابل من يساعده على إعادة الاندماج في المجتمع وخصوصا الحصول على مهنة أو منصب شغل يغنيه عن سؤال الآخرين حتى ولو كانوا من أفراد أسرته، وذلك ما لا يتحمله الكثير من المفرج عنهم، وقد توصلت بعض الدراسات إلى تحديد عدة عوامل تدفع المفرج عنه إلى العودة لارتكاب السلوكات الإجرامية واحترافها، (عبد العزيز الهليل، 2010، ص: 22) وذلك ما يعرف بظاهرة العود الإجرامي récidivisme وهي من أهم التحديات التي شغلت الباحثين في مختلف المجالات والتخصصات، حيث يقوم المجرم بمخالفة أو جريمة جديدة، بعد ما تم الحكم عليه في قضية أخرى وقضى فترة العقوبة في السجن (le Robert micro 1117: 2007,P,) وهي تعود إلى ثلاث عوامل رئيسية هي:

أ- شخصية المفرج عنه:

يؤثر بناء شخصية المفرج عنه على عملية إعادة توافقه النفسي- الاجتماعي، وقد ورد في معايير تصنيف كتيب التشخيص الإحصائي الرابع 1994(4 – DSM) أنّ الذين ارتكبوا جرائم فعلية (المساجين) يقعون ضمن خانة الشخصيات المضادة للمجتمع anti-social وهي صفة تطلق على كل من يغلب على تصرفاتهم عدم التوافق الانفعالي والخروج عن القوانين والمعايير الخلقية، (محمد حمدي الحجار، 1998، ص: 55) و في هذا الصدد يعرف **دافيد كلارك** المضاد للمجتمع بأنّه "هو الذي تكون حالات الاضطراب واضحة في سلوكه ومشاعره وظاهرة في تصرفاته وفي طريقة تكيفه مع البيئة" ويعرفها **كيرت شنيدر** k. Schneider بالقول" إنها تلك الشخصية السيكوباتية psychopathie وغير السوية التي يعاني أصحابها والمجتمع من عدم سوائها" (محمد فيصل خير الزراد، 1984، ص: 191) وفي دراسة حول سيكولوجية المجرم العائد والتي ربطت بين العودة للإجرام وبعض سمات الشخصية ودلت نتائجها أنّ المجرمين العائدين أكثر سيكوباتين من غير العائدين وأنّ السيكوباتي أكثر عدوانية من غير السيكوباتي، وأشارت الدراسة إلى أنّ المجرم السيكوباتي يميل إلى تكرار سلوكه الإجرامي لأنّه لا يستفيد من خبراته أو خبرات غيره، (حسين علي الغول،2007، ص ص: 460- 461) و استنادا إلى ما سبق يمكن حصر سمات شخصية المساجين بصفة عامة فيما يلي :

- الشعور بالاضطهاد مما يدفع بالمفرج عنه إلى السلوك ضد الآخرين وضد القيم الاجتماعية وإلحاق الضرر بالمجتمع ومؤسساته.

- البعد عن الآخرين وعدم تقبل الالتقاء والاجتماع والتآلف معهم.

- العدوانية ضد الذات و ضد الآخرين, auto- et hétéro agressivité

- العجز عن خلق علاقات جديدة مع الآخرين والإحباط العاطفي وتلقي العديد من الصدمات العاطفية.

- عدم القدرة على تأجيل تحقيق الرغبات أو صرف النظر عن تحقيقها، والميل إلى الإشباع الآني satisfaction immédiate. (BRICOUT , 1990 , P : 212)

- القيام بأعمال مضادة للمجتمع و منها ارتكاب جرائم جديدة وخطيرة.

إنّ معظم المساجين يجمعون بين فئتين من المضادين للمجتمع وهما المجرمين والمدمنين على المخدرات وهما بالطبع صفتان تلتقيان في عدة نقاط ومن بينها الدخول إلى السجن وهو أفضل مأوى للمضادين للمجتمع حسب **لفين** Lewine (علي راجح بركات، بدون سنة الطبع، ص : 75) وما يدفع إلى العودة إليه في حالة سيطرة صدمة الافراج عن الشخص وتفاقم مضاعفاتها خصوصا بالنسبة للذين ارتكبوا جرائم فعلية تقف حائلا بينهم وبين الاندماج من جديد في المجتمع وحتى بالنسبة للأبرياء الذين ظلمتهم الظروف وأدخلوا السجن، فإنّ الفترة التي أمضوها بالسجن لكفيلة بأن تؤثر فيهم وتجعلهم على الأقل يترددون في الاندماج في المجتمع.

ب- كيفية توظيف فترة العقوبة:

رغم أنّ السجن أعد أصلا لعقاب الجاني والقصاص منه للمجتمع، والإيداع به يكون بموجب أمر أو حكم قضائي على الجاني لكي يمضي فيه فترة زمنية من عمره كعقوبة، إلا أنّ تلك الفترة رغم ما تحمله من سلبيات مثل بعض الآثار النفسية كالنمذجة السلبية وسوء تقدير الذات والانفعالية كالقلق والاكتئاب إلا أنّها ليست سلبية بالكامل، خصوصا مع عزم الدولة الجزائرية ترقية المؤسسات العقابية وصيانة حقوق الإنسان الأساسية بها، وبذلك تطورت طرق التكفل بالمساجين وأصبحت ترمي في مجملها إلى إصلاحهم وإعادة تأهيلهم وإعادة إدماجهم، (جمال الخطيب، 1990، ص: 220) وهي فرص متاحة خصوصا للمساجين المودعين بمؤسسات إعادة التأهيل وإعادة التربية والتي تتوفر على الهياكل القاعدية والإمكانات المادية والبشرية للتعليم بكل أطواره والتكوين بكل فروعه، وحتى توفير بعض المهن أحيانا، إذن كما للسجن جوانب سلبية فإنّ له جوانب إيجابية مثل المساعدة في إعادة بناء الشخصية والتمييز بين السلوك المقبول وغير المقبول من طرف المجتمع ومن ثم القانون، غير أنّ التكفل بالمجرمين لا يؤدي بالضرورة إلى إصلاحهم، لأنّ ذلك يتوقف على رغبتهم الشخصية في الإصلاح وعلى أهدافهم في الحياة ومدى قدرتهم على الاستيعاب والاستفادة من البرامج التي أعدتها الدولة لإعادة تربية المساجين، كما أنّ التكفل المادي وحده قد لا يكفي لإصلاح النفوس المريضة وتعديل السلوكات المنحرفة، وبالتالي فإنّ فترة العقوبة قد لا تساعد بعض المساجين على استعادة القدرة على التوافق مع المجتمع من جديد، مما يجعلهم عرضة وأحيانا يكونون ضحية لصدمة الإفراج من السجن.

ج- مدى توفير أسباب إعادة الإدماج:

يلعب المجتمع المدني ومؤسسات الدولة دورا هاما في توفير الظروف الملائمة لإعادة الإدماج وتهيئة الإمكانات الضرورية لاستيعاب المفرج عنه والتكفل به من قبل المجتمع وتوفير كل ما يلزم من الضروريات لمساعدة المفرج عنه على استعادة اندماجه مجددا في المجتمع. (عبد العال عبد الحليم رضا، 1988، ص: 179) حيث يتطلب من المجتمع بمختلف مؤسساته الفاعلة مثل جمعيات رعاية السجناء أن يلعب دورا في تأقلم المفرج عنه واندماجه من جديد في وسطه الطبيعي

- التكفل بصدمة الإفراج:

صدمة الإفراج حالة استثنائية يعيشها المفرج عنه من السجن، تعود جذورها إلى فترة الحبس، لذلك فإنّ عملية التكفل بالمفرج عنه تبدأ منذ تواجده بالسجن حيث يتم التحضير لخروجه وعودته إلى المجتمع فردا نافعا لنفسه ولغيره، ويجب أن لا يؤدي تنفيذ العقوبة السالبة للحرية إلى قطع كل علاقة بين المسجون ومجتمعه، لأنّ المحافظة على هذه الصلة هي من العناصر الأساسية في إنجاح عملية التأهيل وإعادة الإدماج الاجتماعي بعد انتهاء فترة العقوبة، (سعد بن محمد الرشود، 2010، ص. 114) وعليه يجب على القائمين على إدارة السجون أنّ يطوروا طرقا للتعامل مع وضعية المفرج عنهم ويفعلوا آليات إعادة الإدماج ويمكن أن يتم ذلك على ثلاث مستويات الأول يخص المرشح للإفراج عنه شخصيا والثاني يخص فترة ما قبل الإفراج والأخير يخص فترة ما بعد الإفراج، ويمكن التفصيل فيها فيما يلي:

أ- إجراءات تخص الشخص في حد ذاته:

- على السيكولوجي العامل بالمؤسسة العقابية أن يبرمج عدد من المقابلات مع المرشح للإفراج عنه ويقوم بتحضيره لمغادرة الحياة في الوسط العقابي إلى الحياة الاجتماعية في الوسط الطبيعي للإنسان، حيث يفتح معه نقاشا حول كل ما يشغل باله فيما يخص وضعه المحتمل بعد الإفراج والمواقف التي يجب عليه أن يتخذها والسبل التي يسلكها لأجل ضمان توازنه النفسي وتوافقه الشخصي والعائلي والاجتماعي.

- على المساعدة الاجتماعية العاملة بالسجن أو ضمن نطاق عدد من المؤسسات العقابية أن تجري عدة اتصالات مع المرشح للإفراج عنه ومع بعض المصالح الخارجية المدنية التي يحتمل أن تكون لديه مصلحة فيها وذلك لأجل تسهيل الأمور له بعد الإفراج عنه مع مختلف الإدارات مثل البنوك والبلدية والشركات الخاصة بالتوظيف وتلك الخاصة بالضمان الاجتماعي وغيرها.

- محاولة افتكاك وعود "كلمة" "parole" من المرشح للإفراج عنه وتحسيسه بأهمية ما يعد به وضرورة الالتزام بما يقوله ويعد به، وذلك ما يعرف بنظام البارول في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكون للوعد وللكلمة وزنا لدى سلطات السجن كما لدى المسجون وبموجبه يطلق سراحه.

ب- إجراءات تخص قبيل الإفراج:

- منح المسجون الذي اقترب موعد الإفراج عنه ما أصبح يصطلح عليه بالعطلة العقابية " congé pénitentiaire" حيث تتاح له فرصة ترتيب بعض أموره التي تركها أثناء غيابه وربما الالتقاء بمعارفه والتفاهم معهم حول كيفية إعادة اندماجه في حرفة أو مهنة معينة تسمح له بالاستمرار في العيش بعيدا عن السجن مستقبلا حال الإفراج عنه.

- ترتيب لقاءات داخل السجن بين المسجون المرشح للإفراج عنه مع السيكولوجيين "psychologues" العاملين خارج المؤسسة العقابية، وهذا حتى يساهموا في ضمان المتابعة النفسية للمسجون عندما يفرج عنه.

- التفكير في إعادة ربط المساجين بعلاقات اجتماعية من داخل السجن مع من هم خارجه، خصوصا بالنسبة لأولئك المساجين الذين ليست لديهم روابط اجتماعية "liens social" أو أسرية أو **أنّ** علاقاتهم مع المجتمع غير مستقرة فمحاولة ربط مسجون معين بشبكة من العلاقات مع بعض الفاعلين في المجتمع والذين يمكنهم أن يساعدوا المسجون حال الإفراج عنه أو تسهيل مهام مثل الاتصال وتذليل العقبات فيما يخص بعض الإجراءات التي يجهلها المفرج عنه، وهكذا يمكننا أن نقحم "impliquer" المجتمع المحلي في عملية استيعاب صدمة الإفراج وبالتالي إعادة الإدماج المفرج عنه، وبهذا نضع اللبنة الأولى لمشاركة المجتمع المحلي في التكفل بالمفرج عنه كما نساعد السلطات العقابية في ضمان خروج آمن للمسجون من السجن.

- لذلك يتعين السماح للجمعيات الأهلية ذات العلاقة بزيارة المؤسسة العقابية لربط العلاقات مع المساجين المرشحين للخروج من السجن في الآجال القريبة، وذلك بالتعاون مع المصالح الخارجية ومصلحة إعادة الإدماج التابعة لإدارة السجون وإعادة الإدماج.

ج- إجراءات تخص ما بعد الإفراج:

- المصالح الخارجية ومصلحة إعادة الإدماج التابعة لإدارة السجون وإعادة الإدماج يجب أن تساهم بشكل فعال في إرساء القاعدة الأساسية لضمان استمرارية العلاقات بين المفرج عنهم والأشخاص المستعدين لتقديم المساعدة لهم.

- البدء مباشرة في الاتصال بالمفرج عنه من طرف الجمعيات لضمه إلى صفوفها لكي يصبح عضوا فيها وتساعده في البحث عن العمل أو استعادة عمله السابق، وإشراك المفرج عنه في النشاطات المختلفة لأجل سد طريق الاتصال بالجماعات الإجرامية.

- توفير مساعدة مالية للمفرج عنه ولعائلته على شكل منحة إلى حين ارتباطه بعمل يناسبه.

- خاتمة:

لا شك أنّ الخطأ وارد ويحتمل أن يصدر عن أي إنسان وليس أحد معصوم من الخطأ أو الذنب، فكلنا خطاءون وخير الخطائين التوابون، فعندما يخطئ الإنسان خطأ جسيما أو يرتكب جرما في حق غيره فإنّه ينال عقابا يناسب نوع الجرم وحجم الأضرار التي لحقت بالضحية، وحسب رؤية المشرع فإنّ ذلك كافيا لعقاب الجاني وإنصاف الضحية، لكن المجتمع يحاسب الجاني بعد الإفراج عنه ويوصمه بنعوت جائرة سواء تم ذلك بصفة غير رسمية مما يسمعه المفرج عنه في الشوارع ومختلف الأماكن التي يتردد عليها أو يتم ذلك بصفة رسمية من خلال تسجيل الجرم بشهادة السوابق العدلية، وكأنّ المفرج عنه يعاقب مرتين، فذلك ظلم كبير يساهم به المجتمع مما قد يدفع بالمفرج عنه

إلى العودة إلى طريق الانحراف والإجرام انتقاما من المجتمع الذي لم يرحمه، فالكيفية التي يستقبل بها المفرج عنه تعطي لنا صورة عن نظرة المسجون نفسه حول الوقت الذي أمضاه في السجن، وكذا تعكس لنا نظرة موظفي إعادة التربية حول المهمة التي أدوها لصالح شريحة المساجين، ويمكن أن تعطي لنا كذلك معنى اجتماعيا لتلك المجهودات التي تبذلها الدولة في سبيل إعادة التربية والتأهيل وإدماج المساجين في المجتمع، كل ذلك قد يساهم في تفاقم صدمة الإفراج وإعادة المفرج عنه إلى السجن ثانية رغم رغبته في الاندماج في وسطه الطبيعي.

□

- المراجع:

1- معن خليل العمر، (2006)، التخصص المهني في مجال الرعاية اللاحقة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض السعودية

2- النيال مايسة، دويدار عبد الفتاح (2005) الجرائم والجنايات من المنظور النفسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

3- كاره مصطفى عبد المجيد (1987) السجن كمؤسسة اجتماعية دراسة عن ظاهرة العود، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية، الرياض، السعودية.

4- الغول حسين علي(2007) علم النفس الجنائي الإطار والمنهجية الجوانب النفسية والإكلينيكية للمجرم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

5- عبد الله عبد الغني غانم (1999) أثر السجن في سلوك النزيل،أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

6- عبد الله عبد الغني غانم (1988) سجن النساء دراسة انثروبولوجية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

7- محمد حمدي الحجار (1998) المدخل إلى علم النفس المرضي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر – بيروت – لبنان .

8 - محمد فيصل خير الزراد (1984) الأمراض العصابية و الذهانية و الاضطرابات السلوكية، الطبعة الأولى، دار القلم، بيروت لبنان.

9- الصادي أحمد (1988) رعاية أسر النزلاء كأسلوب من أساليب الرعاية اللاحقة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

10- السدحان عبد الله (1999) الرعاية اللاحقة، مفهومها، أصولها في الإسلام، الطبعة الثانية، الرياض، السعودية.

11- القهوجي علي عبد القادر والشاذلي فتوح عبد الله (1998) علم الإجرام والعقاب، الطبعة الأولى، منشأة المعارف للنشر، القاهرة، مصر.

12- عبد العال عبد الحليم رضا (1988) تجارب وخبرات محلية ودولية في الرعاية اللاحقة، الطبعة الأولى، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

13- علي راجح بركات، بدون سنة الطبع، الشخصية السيكوباتية، جامعة أم القرى مكة المكرمة، السعودية.

14- يخلف عثمان (2001) علم نفس الصحة، الأسس النفسية والسلوكية للصحة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدوحة، قطر.

15- محمود فيصل (2008) الخدمة الاجتماعية الطبية (العمل الاجتماعي من صحة الإنسان) الطبعة الثانية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

16- الخطيب جمال(1990) تعديل السلوك القوانين والإجراءات، الطبعة الثانية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض السعودية.

17- الهليل عبد العزيز (2010) واقع الرعاية اللاحقة للمفرج عنهم من الموقوفين أمنيا في مركز محمد بن نايف للمناصحة والرعاية بالرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف للدراسات الأمنية، الرياض السعودية.

18- الرشود سعد بن محمد (2010) حفظ كرامة المحكوم عليه في النظام السعودي، رسالة ماجستير،، جامعة نايف للدراسات الأمنية، الرياض السعودية.

19- الرويلي سعود بن محمد (2008) الوصم الاجتماعي وعلاقته بالعود للجريمة، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

20- سلام نجم الدين الشرابي، السجناء المفرج عنهم.. من لهم؟ الملتقى الثاني للجان رعاية السجناء والمفرج عنهم 20-21/ 5/ 1431هـ الرياض السعودية.

21- السنبل عبد العزيز بن عبد الله. (2005) تقنين مقياس مدى التكيف لدى الدارسين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية، العدد 22.

22- القانون رقم 05- 04 المؤرخ في 06 فيفري سنة 2005، المتضمن قانون تنظيم السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين، الجريدة الرسمية، العدد 12، الصادر بتاريخ 13/ 02/ .2005

23- سلام نجم الدين الشرابي، (2010) صدمة الإفراجِ وإعادةِ اندماج السجناءِ الحاليين والسابقين في الأردنِ

http://www.lahaonline.com/articles/author/993.htm

24- PHILIPPE COMBESSIE (2001) sociologie de prison - édition la découverte - paris France

25- GUY-PIERRE CABANEL 2002 « Entre exclusion et réinsertion », Ceras - revue Projet n°269, Juin 2002. URL : http://www.ceras-projet.com/index.php?id=1831.

26- BRICOUT (1990) les sociopathes : essai de caractérisation de la pénalité sociopathique - édition du centre des recherches sociologique sur le droit et les institution pénales Paris FRANCE.

27- ALAIN REY (2007) le Robert micro dictionnaire de la langue française

28- SCHWEITZER, M.B. ET DANTZER (2003) : introduction à la psychologie de la santé , presse universitaires de France , 4eme ed , Paris FRANCE

□

□

أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن

□

د. محمد أحمد الخطيب- جامعة طيبة - المدينة المنورة- المملكة العربية السعودية

أ. صهيب سليمان المجذوب-وزارة التربية والتعليم الاردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. تكون أفراد الدراسة من (52) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي، تمّ تطبيق اختبار السيطرة الدماغية لتحديد النصف المسيطر لدى كل طالب منهم، ثم قسم الطلاب إلى مجموعتين متكافئتين بشكل عشوائي. شكلت إحدى المجموعتين المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ. بينما درست المجموعة الثانية والتي شكلت المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. تمّ تطبيق اختبار القوة الرياضية على مجموعتي الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج، وللإجابة عن سؤال الدراسة تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القوة الرياضية ومن ثم استخدم تحليل التباين المتعدد لدراسة أثر البرنامج في القوة الرياضية ومستويات العمليات من أبعاد القوة الرياضية (التواصل الرياضي، الترابط الرياضي، والاستدلال الرياضي).

وقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالقوة الرياضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج المقترح في اختبار القوة الرياضية. أما فيما يتعلق بمستويات البعد الثالث من أبعاد القوة الرياضية (التواصل الرياضي، الترابط الرياضي، الاستدلال الرياضي) فقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في التواصل الرياضي والترابط الرياضي. وعدم وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الدراسة في الاستدلال الرياضي.

Summary

The purpose of this study was to investigate the effect of a teaching program based on the functions of brain hemispheres in mathematical power for eighth basic grade students. The study sample composed of (52) students from eighth grade, divided into two equvelent groups randomly. After applying the brain control test to determine the controlling half to each student, the study sample were distributed into two experimental and control group.

The experimental group was taught by using a teaching program based on the functions of brain hemispheres, while the control group was taught by the traditional teaching method.

Results of the study revealed that: there were statistically significant differences in students' mathematical power between the experimental and control group in favor of the experimental group related to the effect of the teaching program. Related to the levels of the third dimension for the mathematical power (communication, connections and reasoning), results of the study showed:There were statistically significant differences in students' communication between the experimental and control group in favor of the experimental group related to the effect of the teaching program.There were statistically significant differences in students' connections between the experimental and control group in favor of the experimental group related to the effect of the teaching program.There were statistically significant differences in students' reasoning between the experimental and control group in favor of the experimental group related to the effect of the teaching program.

المقدمة:

يشهد تدريس الرياضيات في وقتنا الحاضر، وعلى المستوى العالمي، تطوراً جذرياً من أجل مواكبة روح العصر. حيث شهد العالم في السنوات الأخيرة تغييرات واسعة في مناهج الرياضيات، مما حدا المربين والمهتمين بتدريسها إلى إعادة النظر في دور الرياضيات في إعداد الأفراد لبناء مجتمع متطور (الخطيب، 2011)، ويرى جاد (2009) أن التحصيل الرياضي لم يعد ينظر إليه على اعتبار أنه الهدف الأساسي لتعليم الرياضيات، وإنما أصبح هناك مجموعة أهداف أخرى لتعليم الرياضيات، تهتم بإعداد فرد قادر على توظيف واستخدام المعرفة الرياضية في حل المشكلات المختلفة، وكذلك في التعامل مع المواقف والمشكلات الحياتية التي تفرضها متطلبات المجتمع.

والمدقق في معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الأمريكي National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) للرياضيات المدرسية يجد توجهاً نحو تطوير تعليم الرياضيات في ضوء محتوى وعمليات تتفق وحاجات واهتمامات الطلبة، وليس فقط مجرد تعلم مهارات حسابية وحل مسائل، ولكن الفكرة أعمق من ذلك، فالمعايير ترتبط بكيفية التواصل مع الآخرين، والتواصل مع المحتوى، وإجراء مناقشات، وتوقع حلول ومشكلات، وقدرة على استدلال العمليات الرياضية، واستنتاج الحلول، وتقويم خطوات الحل. ولم يعد الموضوع مجرد استظهارٍ للمعارف، وإنما أصبح كيفية إنجاز مهام وعمليات تترجم هذه المعارف إلى نواحي حسية وتؤكد على جمال الرياضيات وتناسقها، كل هذه الأبعاد الجديدة والمهارات غير التقليدية التي بدأت تطفو على السطح تأخذ مفهوم القوة الرياضية (زنقور، 2008 ؛ NCTM,2000).

وقد عرف المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الأمريكي (NCTM,1989) القوة الرياضية على أنها المعرفة وما بعد المعرفة الرياضية والتي تتضمن قدرات الطلبة على البحث والتخمين والاستدلال والتفكير إبداعيا ونقدياً،

بالإضافة إلى القدرة على صياغة وحل المشكلات المألوفة وغير المألوفة. وتتضمن القوة الرياضية مجموعة من المكونات وهي:

- قدرة الطالب على توظيف معارفه لحل المشكلات حول الخبرات المعرفية المتباينة.
- قدرة الطالب على استخدام لغة الرياضيات في تواصل الأفكار.
- قدرة الطالب على التحليل والاستدلال الرياضي.
- قدرة الطالب على الربط بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية أو العملياتية.
- إدراك طبيعة الرياضيات ومدى نفعيتها والميل نحوها.
- إدراك تكامل المعرفة الرياضية وغيرها من المعارف بشكل يوضح تناسق المعرفة (Yazildere and Turnuklu, 2008)

كما أشار زنقور (2008: 10) إلى القوة الرياضية على أنها: بناء رياضي يعبر عن أداء الطالب وقدراته الرياضية في حل المشكلات من خلال معرفته الرياضية بأبعادها الثلاثة. ويرى عبيده (2006) أن القوة الرياضية تبدأ باكتساب الفرد للمفاهيم الرياضية والتي تظهر من خلال إمكانية تعبير الطالب عن التصورات الذهنية بالرسوم والنماذج، واستخدام اللغة الرياضية في التعبير الكتابي أو التواصل الشفهي، سواء كان ذلك في إدراك المفاهيم واستنتاج خصائصها والتعميمات المرتبطة بها، أو ما يمكن تسميتها التواصل الرياضي على مستوى المعرفة المفاهيمية، ويظهر التواصل في المعرفة الإجرائية من خلال قدرة الطالب على التعبير عن مسارات التفكير عند توظيف المعرفة التي تمّ بناء تصورات ذهنية عنها واستخدامها عند مناقشة المشكلات الحياتية، وتظهر القوة الرياضية في قدرة الطالب على إدراك الترابطات داخل مستويات المعرفة وبينها، والترابطات بين مجالات الرياضيات، والترابطات بين الرياضيات والعلوم الأخرى. ثم يأتي الاستدلال الذي يمكن ملاحظته من خلال قدرات الطالب في الاستقراء، والاستنتاج، والتقويم، وإدراك معقولية النتائج، واكتشاف المغالطات، وتبرير الأسباب.

وتعرف القوة الرياضية بأنها قدرة الفرد على استخدام المعرفة المفاهيمية والمعرفة الاجرائية في التواصل بلغة الرياضيات، وعمل ترابطات بين فروع الرياضيات، وبين الرياضيات والمواقف الحياتية التي تواجه الفرد، والقدرة على إجراء الاستدلال الرياضي للتوصل للمفاهيم والتعميمات والقوانين (بلهوت وبلطية، 2006). ويعرف كل من ساهين وباكي (Sahin and Baki, 2010) القوة الرياضية بأنها: فاعلية الفرد في استخدام المعرفة المفاهيمية والاجرائية لحل مشكلة غير مألوفة من خلال استخدام مهارات التواصل الرياضي، الاستدلال الرياضي والترابط الرياضي مجتمعة معاً. ويبين عصر (2006) أن القوة الرياضية تتضمن ثلاث مستويات من المعرفة: المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، وحل المشكلات وما بعد المعرفة، وثلاث عمليات رياضية: التواصل الرياضي، والترابط الرياضي، والاستدلال الرياضي. وتغطى القوة الرياضية ثلاثة أبعاد رئيسة عند تقويم الطالب يمكن توضيحها كما يلي:

-البعد الأول: المحتوى، ويشمل الحس العددي العملياتى، القياس وحس القياس، الهندسة والحس المكاني، العلاقات والنماذج، البيانات ومفاهيم الاحتمال.
-البعد الثاني: المعرفة الرياضية: وتشمل ثلاثة أنواع من المعارف والخبرات لابد أن يراعيها البعد الأول، وهي:
-المعرفة المفاهيمية: وهي المعرفة المتعلقة بقدرة الطالب على إدراك المفاهيم والتعميمات، وفهمها وتمثيلاتها وعلاقتها وارتباطها بشكل متماسك ومترابط، وتتصل بمضمون التعلم، بحيث تساعد على التذكر وإعادة بناء الأفكار والطرائق وحل المشكلات واكتشاف وانتاج معرفة جديدة (الطوس، 2007).
-المعرفة الإجرائية: وهي المعرفة التي تقوم على الخطوات المتبعة في تنفيذ العملية الرياضية وأساليب الاستقصاء ومحكات استخدام الخوارزميات والمهارات والتقنيات وطرق الحل (عواد، 2010).
-حل المشكلات: المعرفة التي تتطلب ربط المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وتوظيفها في حل المشكلات وذلك من خلال استثارة التفكير عند المتعلم ليستخدم المعرفة الرياضية المكتسبة والمعلومات الواردة في حل المشكلة (الخطيب، 2006).
-البعد الثالث: العمليات الرياضية وتشمل على:
-التواصل الرياضي: ولقد اهتم المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1989) بالتواصل الرياضي بجعله ضمن معايير العمليات في الرياضيات لجميع الصفوف الدراسية، حيث يعد التواصل الرياضي أحد المكونات الأساسية للقوة الرياضية التي تمثل الهدف الأساسي لتعليم الرياضيات؛ مما يتطلب من المعلم أن يكون قادرًا على تحقيق التواصل الرياضي واستثماره استثماراً فاعلاً من خلال الحوار الصفي، وتشجيع الطلاب عليه، وتنميته لديهم باستخدام وسائل وأساليب متنوعة، وبتصميم مهمات تعزز إدراكهم للمفاهيم والعمليات الرياضية. كما يجدر بالمعلم تهيئة بيئة تعليمية تساعد على تنمية القوة الرياضية لدى جميع الطلاب (NAEP, 2002).

ويعرف كلاً من (Thompson, 2007) و(Pilten,2010) التواصل الرياضي على أنه: قدرة الفرد على استخدام مفردات ورموز وبنية الرياضيات في التعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها، وقد يأخذ التواصل الرياضي داخل الصف صوراً مختلفة من اللغة، فقد يكون شفهياً أو كتابياً وبين الطلاب والمعلم أو بين طالب وآخر.وتتضمن عملية التواصل الرياضي خمس مهارات رئيسية وهي: (Thompson, 2007 :179-195) هي: الكتابة؛ القراءة؛ التحدث؛ الاستماع؛ التمثيل.

-الترابط الرياضي: يعتبر الترابط الرياضي معيار من معايير الرياضيات التي تشكل القوة الرياضية، والذي أكد عليه المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1989) فالطالب يستطيع استيعاب المادة الجديدة وتطبيقها في مواقف جديدة ثم إدخالها في بنيته المعرفية عن طريق ربط المفاهيم والأفكار الرياضية الجديدة بالأنماط والمبادئ الرياضية ذات المعنى السابق تعلمها، وعمل ارتباطات عديدة ضمن المواضيع؛ مما يساعدهم على تقدير الترابط بين الأفكار الرياضية المختلفة والعلاقة الموجودة بين الرياضيات والحياة الواقعية. كذلك عندما تتاح للطالب فرصة لتطبيق

الرياضيات في سياق الحياة اليومية فإنهم سوف يدركون قيمتها في المجتمع ودورها في فروع المعرفة الأخرى، وسينظرون إلى الرياضيات على أنها جزء من تاريخهم الخاص وحياتهم الخاصة (عبيد، 2004).

ويعرف الترابط الرياضي على أنه: "العملية التي تقوم على إدراك التلاميذ للترابطات بين فروع الرياضيات المختلفة، والترابطات مع العلوم الأخرى، وبناء تصور عن فائدة الرياضيات من خلال قوانينها وأساليبها المنطقية والتنظيمية وأنشطتها في خدمة كل فروعها وفي خدمة العلوم الأخرى، وخدمة الأنشطة الحياتية المتنوعة" (رياني، 2012). ويشير كلاً من (عصر، 2006؛ Mwakapenda, 2008) إلى ثلاث أنواع من الترابط الرياضي، وهي:

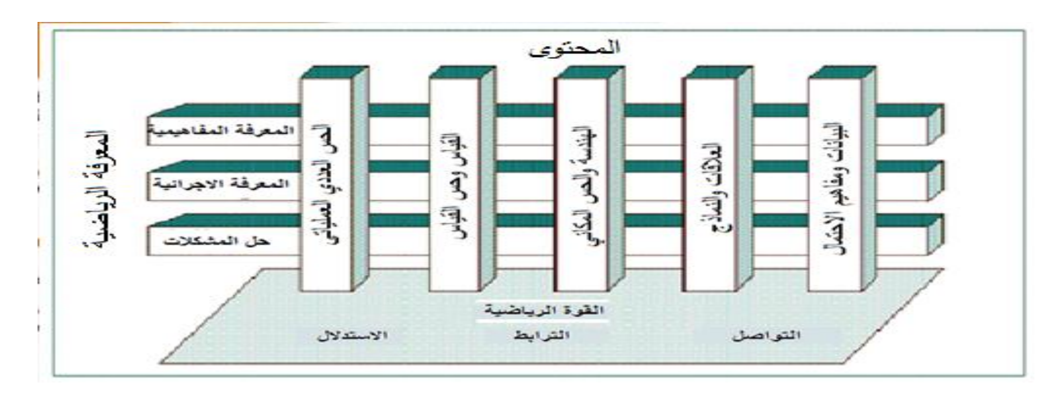
-الترابط البنائي: وهو ربط المفاهيم الرياضية بعضها ببعض.

-الترابط البيني: وهو ربط أكثر من موضوع في الرياضيات مع بعضهم البعض.

-الترابط التكاملي: وهو ربط الرياضيات بالعلوم الأخرى.

▪ **الاستدلال الرياضي:** عرف رياني (2012) بأنه: "عملية عقلية يتم بواسطتها تنظيم الطلاب لأفكارهم من خلال صياغة الأسئلة وتوضيح وتبرير الحلول، واكتشاف المغالطات وإمكانية تعديلها". ويمكن تعريف الاستدلال الرياضي على أنه: قدرة الفرد على تحديد القواعد والتعميمات المرتبطة بالمفاهيم الرياضية، واستنتاج الحقائق المرتبطة بالمفاهيم الرياضية، وإجراء الخوارزميات والإجراءات بشكل منطقي ومتسلسل مع تقدير مدى معقولية الإجراءات المناسبة وتبرير النتائج.

ويمكن توضيح الأبعاد التي تغطيها القوة الرياضية من خلال المصفوفة التي عرضتها مؤسسة التقويم الوطني لتطوير التعلم National Assessment of Educational Progress (NAEP, 2002) كما في الشكل (1)



الشكل (1): مصفوفة القوة الرياضية التي عرضتها مؤسسة التقويم الوطني لتطوير التعلم (NAEP)

ويرى الباحثان أن تنمية القوة الرياضية بأبعادها الثلاثة تحتاج إلى توظيف طرق تدريسية قوية ومناسبة، وبالتالي إعداد معلمين قادرين ومؤهلين لمساعدة الطلاب على تنمية القوة الرياضية لديهم من خلال طريقة التدريس التي يتبعونها مع هؤلاء الطلاب. وفي هذا الاتجاه أجرى الرياني (2012) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي وقدراته والقوة الرياضية وعملياتها لدى طلاب الصف

الأول المتوسط بمكة المكرمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أداء الطلاب القبلي والبعدي لاختبار القوة الرياضية ككل وفي أبعاده: التواصل والترابط والاستدلال ولصالح التطبيق البعدي، وأوصت الدراسة بضرورة إثراء البرامج التدريبية للطلاب العاديين والموهبين حتى بعادات عقلية وقيام المعلمين بدمج عادات عقلية ضمن أنشطتهم.

وقام بلتن (Peltin, 2010) بدراسة نوعية هدفت إلى تقويم القوة الرياضية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الطلبة في الاستدلال الرياضي، أما مقدرتهم على التواصل وصفت بمستوى متوسط. وأجرى سيمن (Cimen, 2010) دراسة وصفية بعنوان مدى توافق الامتحانات المكتوبة في الرياضيات مع طريقة تقييم القوة الرياضية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي وأظهرت نتائج الدراسة أن عملية التقييم والتقويم تحتاج إعادة تشكيل للتوصل إلى تطوير وتقييم المستويات العليا المندرجة تحت مفهوم القوة الرياضية.

ويرتكز اسلوب تدريس الرياضيات على الاسلوب الذى يجعل من الطالب عنصرا ايجابيا فاعلا ومتفاعلا ومشاركا في العمليه التعليميه، ويتم ذلك بتقديم المثيرات العلميه بطرق متنوعه ومتطوره لتجعل عقل الطالب في يقظة تامه؛ ليسهل عليه التعامل مع الموضوعات التى تقدم له ليشارك في برمجتها لعقله واختزانها هناك لاستعمالها عند الحاجه. ولعل من أبرز الأساليب الحديثة التي ظهرت مؤخراً التربية المستندة إلى الدماغ، أو التعلم المستند إلى الدماغ الذي بدأ يأخذ حيزاً من الاهتمام في الجانب التربوي. ويرى عيد (2009) أننا كبشر تعلمنا أكثر في العقد أو العقدين الأخيرين التي يعمل بها ذلك العضو المدهش، أكثر مما ملكناه من معلومات عبر تاريخ الجنس البشري كله.

ويعد المخ الجزء الأعظم من الدماغ المقسم إلى قسمين، كل منهما يمتلك أربع فلقات، ويحتوي المخ على طبقة من مادة رمادية تسمى لحاء (قشرة مخية)، ومادة بيضاء تنقل المعلومات إلى القشرة حيث تحمل القشرة (اللحاء) الوظائف الأكثر تعقيداً للدماغ من معالجة الصور البصرية إلى التفكير والتخطيط. وأما الجسم الجاسئ؛ فهو رباط كبير من الألياف العصبية من خلالها تتدفق المعلومات بين النصف الأيمن والنصف الأيسر من الدماغ، وتبدو ضرورية للانتقال وتسهيل المعلومات المرتبطة بين النصفين (السليتي، 2008)، (Dew, 1996).

وفي هذا السياق يذهب عفانة والجيش (2009) إلى أبعد من ذلك، حيث يؤكدان على عدم استطاعة المعلم أن يتعامل مع طلابه بفاعلية إلا إذا تعرف على قدراتهم الفكرية ومهارتهم الدماغية، وتحديد القدرات الذكائية المسيطرة على نصفي الدماغ، كما أن على المعلم أن يعي أنه إذا كان يمتلك جانباً أيمن مسيطراً عليه مثلاً فإنه ينبغي ألا يدرس طلبة يكون الجانب الأيسر هو المسيطر، حيث أن طرق التدريس التي يميل إليها المعلم في التدريس في هذه الحالة لا تتفق مع أساليب التعلم التي يميل إليها طلبته.

وأشار كوجاك وآخرون (2008) في كتابه تنويع التدريس في الفصل إلى أنماط التعلم الخاصة بالنصف المسيطر في الدماغ لدى المتعلم، ويبين الجدول (3) مقارنة بين أنماط التعلم الخاصة بكل نصف من نصفي الدماغ عند المتعلمين.

جدول (1): مقارنة بين أنماط التعلم الخاصة بكل نصف من نصفي الدماغ عند المتعلمين

الرقم	أنماط التعلم المسيطرة على النصف الأيسر من الدماغ	أنماط التعلم المسيطرة على النصف الأيمن من الدماغ
1	يفضل الشرح اللفظي اللغوي	يفضل الشرح العملي المباشر
2	يستخدم اللغة والتركيز	يستخدم الصور العقلية
3	يعالج المعلومات تفصيلياً	يعالج المعلومات بطريقة كلية
4	يهتم بالأفكار المنطقية	ينتج الأفكار بالحدس
5	يفضل الأعمل التي تحتاج لتفكير محسوس	يفضل الأعمال التي تحتاج إلى تفكير مجرد
6	يركز على عمل واحد فقط	يؤدي أكثر من عمل في وقت واحد
7	يهتم بأنشطة البحث والتنقيب	يهتم بأنشطة التأليف والتركيب
8	يفضل العمل المنظم والمرتب	يمنحه الارتجال بسهولة
9	يفضل الخبرات المحددة	يفضل الخبرات الحرة غير المحددة
10	يهتم بالتفاصيل	يهتم بالأفكار العامة
11	يواجه المشكلات باهتمام بالغ	يواجه المشكلات دون جدية

يتضح مما سبق أن هناك مسؤولية كبيرة تقع على واضعي المناهج تتمثل في معرفة وظائف نصفي الدماغ، وكيفية تنمية أنماط التعلم والتفكير الخاصة بكل نصف من نصفي الدماغ، من خلال التخطيط السليم للمنهاج والبرامج والأنشطة التعليمية، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لكل نصف من نصفي الدماغ. كما تقع مسؤولية كبيرة على المعلم في أن يحاول جاهداً التنويع في الأنشطة التعليمية وفي وسائل التقويم؛ وذلك لتتناسب مع النمط التعليمي الخاص بالطالب، كما أن على المعلم محاولة تشخيص السيطرة الدماغية لدى الطلبة حتى يسهل التعامل معهم بصورة فردية أو جماعية.

أن المنهاج القائم على نصفي الدماغ يمكن تدريسه باستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة طبقاً لخصائص وأنماط التعلم الخاصة بكل نصف من نصفي الدماغ، حيث أن النصف الأيمن عند المتعلمين له استراتيجيات تدريسية مختلفة عن استراتيجيات التدريس الخاصة بالنصف الأيسر من الدماغ، ويشير كلاً من عفانة والجيش (2009) و(Ozden and Gultekin,2008) إلى استراتيجيات التدريس الخاصة بكل نصف من نصفي الدماغ، وهي: أولاً: استراتيجيات تدريس النصف الأيسر المسيطر في الدماغ وتشمل: استراتيجية التعلم البنائي؛ استراتيجية عبر– خطط– قوّم؛ استراتيجية دورة التعلم. ثانياً: استراتيجيات تدريس النصف الأيمن المسيطر في الدماغ وتشمل: استراتيجية سكمان الاستقصائية؛ استراتيجية التعلم التعاوني؛ استراتيجية المتشابهات؛ استراتيجية مخططات المفاهيم.

من أجل ذلك تسعى البحوث والدراسات الحديثة إلى إيجاد أفضل الوسائل التي يتعلم بها الفرد ويحقق أفضل استثمار لاستعداداته وإمكاناته المعرفية والنفسية. ومن هذا المنطلق اتجهت العديد من البحوث في مجال علم النفس المعرفي والعصبي والاجتماعي وغيرها من الفروع نحو توجهين أحدهما: دراسة الفروق بين الخبراء والمبتدئين، والتي تمكنهم من الظهور بمستوى مرتفع من الدقة والإتقان والسيطرة على مصادر معرفتهم وعملياتهم المعرفية والعقلية، والثاني هو الاستفادة من نتائج البحوث في مجالات أخرى مثل علم الكيمياء، وعلم النفس العصبي وعلوم الحاسب الآلي في وضع نماذج للتعلم وللتفكير تتوافق مع الدماغ وتركيبه (سالم، 2007؛ Tompkins, 2007)

وفي خلال العقدين الأخيرين ظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت بالدراسات المتعلقة بالدماغ والسيطرة النصفية وأثرها على عملية التعلم والتعليم. فالتعليم القائم على أبحاث الدماغ من الأساليب الحديثة التي ينبغي دراسة أثرها، كما أن القوة الرياضية من العناصر المهمة في منظومة المخرجات التي يجب أن تتوافر عند الطالب. وبناءً على ما سبق، وانطلاقاً من دعوة كثير من الباحثين منهم: (الغوطي، 2007؛ أبو شعيشع، 2004؛ NAEP, 2002؛ NCTM, 2000؛ Yagbasan, 2008 NCTM, 1989؛ Dupree, 1999؛ Sahin, Baki, 2010) إلى أهمية القوة الرياضية بوصفها هدفاً رئيسياً لتدريس الرياضيات، وإمكانية تنميتها عند التخطيط لذلك، بالإضافة إلى ندرة الدراسات في هذا المجال، لذا تأتي هذه الدراسة لاستقصاء أثر برنامج تدريسي قائم على نصفي الدماغ في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من جهود التطوير الشاملة والمستمرة في المملكة الأردنية الهاشمية، والهادفة إلى تحسين مخرجات التعليم ورفع مستوى جودتها، إلا أن المتأمل للتدريس عامة، ولتدريس الرياضيات خاصة، يلاحظ وجود ضعف لدى المتعلمين في كيفية معالجة البيانات، وإعطاء التفسيرات واجراء المناقشات، وحل المشكلات، وتبرير النتائج التي يصل إليها الطلبة في حلولهم، ويتبين ذلك من خلال ما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم إلى نتائج المملكة التي ظهرت من خلال المشاركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم Trends of the International Mathematics and Science Studies (TIMSS) في عام 2007م، حيث كان المتوسط لعلامات الطلبة الأردنيين (427)، حيث تشير هذه النتائج إلى ضعف الطلبة في طرق التفكير الرياضي المستخدمة، والتعبير عنها رياضياً (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2009).

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت موضوع القوة الرياضية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ونظراً لحداثة هذا الموضوع والاهتمام المتزايد به من قبل المؤسسات التربوية العالمية المتخصصة في مجال تعلم الرياضيات وتعليمها فقد جاءت هذه الدراسة لمعالجة الضعف لدى الطلبة في القوة الرياضية من خلال البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ، الذي يمكن أن يسهم في تنمية القوة الرياضية لدى الطلبة، لما يتمتع به البرنامج من

خصائص متعددة مثل: مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة وأنماط التعلم المختلفة، وذلك من خلال الاستراتيجيات المتعددة والمتنوعة المستخدمة في البرنامج والتي تقوم على وظائف نصفي الدماغ وخصائص كل منهما.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؟

ويتفرع عن سؤال الدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في التواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؟
2. ما أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في الترابط الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؟
3. ما أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في الاستدلال الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

1-تدفع هذه الدراسة الباحثين إلى تطوير نماذج جديدة لبرنامج تدريسي قائم على نصفي الدماغ كي يستفاد منها في تطوير تعليم الرياضيات ليس في الصف الثامن الأساسي فقط وإنما في جميع المراحل التعليمية الأخرى.

2-تفيد هذه الدراسة معلمي الرياضيات في تطوير أساليب التدريس والتقويم لتتوافق مع المعايير الحديثة لتعليم مادة الرياضيات.

3-يستفيد من هذه الدراسة المعلمين والمشرفين التربويين والمتخصصين على الدورات التدريبية التي تقام للمعلمين في توضيح البرنامج التدريسي القائم على نصفي الدماغ وأثره في تنمية القوة الرياضية، وتطبيقه في الواقع العملي.

محددات الدراسة:

1-تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة قصدية من مدرسة كفرسوم الثانوية للبنين؛ وقد اختيرت هذه المدرسة بطريقة قصدية كون أحد الباحثين يعمل فيها، وللاستعداد والتعاون الذي أبداه معلم الرياضيات في المدرسة، وتعاون الإدارة في تطبيق الدراسة.

2-أدوات الدراسة والتي تتضمن البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ، واختبار القوة الرياضية، والتي تتصف بمعايير صدق وثبات خاصة بها.

3-اقتصرت الدراسة على قياس المهارات التي يمكن قياسها كتابيًا في كل من مهارات التواصل الرياضي وهي مهارات: الكتابة، القراءة والتمثيل، ومهارات الترابط الرياضي الثلاث وهي: الترابط البيني، الترابط البنائي، والترابط التكاملي، ومهارات الاستدلال الرياضي وهي: الاستقراء، الاستنتاج والتنبؤ.

4-اقتصرت الدراسة الحالية على وحدة دراسية واحدة (الوحدة السادسة: المجسمات) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي 2005/ 2006م.

مصطلحات الدراسة:

1-البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ: ويقصد به المحتوى التعليمي الذي تمّ تنظيمه بناءً على أنماط التعلم الخاصة بالطلبة والتي تختلف من طالب لآخر بناءً على خصائص النصف المسيطر (الأيمن، الأيسر) لدى الطالب، وتم استخدام استراتيجيات متنوعة ومتعددة لتلائم النصف المسيطر وأنماط التعلم الخاصة بكل نصف، فقد استخدم مع الطلبة ذوي النصف الأيسر المسيطر كلاً من الاستراتيجيات: استراتيجية التعلم البنائي، استراتيجية عبر- خطط – قوم، استراتيجية دورة التعلم. أما الطلبة ذوي النصف الأيمن المسيطر فقد استخدم معهم الاستراتيجيات: استراتيجية سكمان الاستقصائية، استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية المتشابهات، استراتيجية مخططات المفاهيم.

2-النصف الأيسر المسيطر: وهو ذلك الجانب الذي يتحكم في الجزء الأيمن من الجسم وهو مسؤول عن التفكير المتقارب والموجه بالتفاصيل وكذلك التفكير التصنيفي والمنطقي واللفظي.

3-النصف الأيمن المسيطر: وهو ذلك الجزء الذي يسيطر على الجزء الأيسر من الجسم وهو مرتبط بالتفكير البصري وغير اللفظي والمكاني والمتشعب والتفكير الحدسي.

4-القوة الرياضية: مجال تقييم الشخصية الرياضية للطالب والتي تتمثل في قدرة الطالب على إدراك وتوظيف المعرفة الرياضية في أبعادها الثلاثة (مفاهيمية، إجرائية، حل المشكلات) في الاكتشاف والترابط والاستدلال الرياضي، حيث أن القوة الرياضية تهدف إلى تحديد مستوى المعرفة والعمليات الرياضية التي يمتلكها المتعلم نتيجة مروره بخبرات تعلم فروع الرياضيات المتنوعة بشكل عام، وسيقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار القوة الرياضية الذي سيعده الباحث (NAEP, 2000).

5-التواصل الرياضي: "قدرة الفرد على استخدام لغة الرياضيات عند مواجهة موقف مكتوب أو مرسوم أو مقروء أو ملموس، والتعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها" (بدوي، 2003).

6_ الترابط الرياضي: على أنه: " العملية التي تقوم على إدراك التلاميذ للترابطات بين فروع الرياضيات المختلفة، والترابطات مع العلوم الأخرى، وبناء تصور عن فائدة الرياضيات من خلال قوانينها وأساليبها المنطقية والتنظيمية وأنشطتها في خدمة كل فروعها وفي خدمة العلوم الأخرى، وخدمة الأنشطة الحياتية المتنوعة" (رياني، 2012).

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (52) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة كفرسوم الثانوية الشاملة للبنين والتابعة للواء بني كنانة للعام الدراسي 2011/ 2012 لتطبيق الدراسة، وقد اختيرت هذه المدرسة بطريقة قصدية كون أحد الباحثين يعمل فيها، وللاستعداد والتعاون الذي أبداه معلم الرياضيات في المدرسة، وتعاون الإدارة في تطبيق الدراسة.

وقد قام الباحثان بتوزيع أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية، بعد أن قاما بتطبيق اختبار السيطرة الدماغية على طلاب الصف الثامن الأساسي في المدرسة، حيث تمّ اختيار (26) طالب ليمثلوا المجموعة التجريبية بناءً على اختبار السيطرة الدماغية، واختيار (26) طالباً بطريقة عشوائية ليمثلوا المجموعة الضابطة

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار السيطرة الدماغية

قام الباحثان بالإطلاع على بعض مقاييس السيطرة الدماغية، والتي تهدف إلى تحديد النصف المسيطر في الدماغ، ومنها:

- مقياس السيطرة الدماغية الذي أعده داين كونل (Diane Connill) (عفانة والجيش، 2009).
- مقياس السيطرة الدماغية الذي أعدته ناديا السلطي وفق البيئة الأردنية (السلطي، 2004).
- مقياس السيطرة الدماغية الذي أعده عبيدات وأبو السميد (2007).
- مقياس السيطرة الدماغية الذي أعدته هوبرز (Hopper's, 2003).

وللكشف عن الجانب المسيطر لدى أفراد الدراسة، قام الباحث باستخدام اختبار السيطرة الدماغية الذي أعدته هوبرز (Hopper's, 2003)، حيث اشتمل المقياس على تسعة عشر فقرة، وهو مقياس إلكتروني يتم الإجابة على فقراته من خلال اختيار الطالب إجابة واحدة من الإجابتين الموجودتين في كل فقرة، وبعد الانتهاء من إجابة الفقرات تظهر نتيجة الاختبار فيما إذا كان الجانب المسيطر الأيمن أم الأيسر.

صدق الأداة:

بعد أن قام الباحثان بترجمة الاختبار تمّ عرضه على لجنة المحكمين المكونة من أربعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية وجامعة طيبة من تخصص علم النفس، وذلك من أجل التأكد من مدى مناسبة الفقرات لاختبار السيطرة الدماغية، وسلامة الصياغة اللغوية، وأي تعديلات أو إضافات يرونها مناسبة. وتم الأخذ بآراء المحكمين وتعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة بعد الترجمة، أما عن الملاحظات العامة فقد رأت أغلبية لجنة المحكمين أن الفقرات مناسبة وملائمة لطلبة الصف الثامن الأساسي، وبذلك أصبح في صورته النهائية مكون من (19) فقرة.

ثبات الأداة: تمّ استخراج ثبات الأداة من خلال تطبيق الأداة وإعادة التطبيق، حيث قام الباحثان بتطبيق اختبار السيطرة الدماغية على عينة من (20) طالباً، وبعد أسبوعين من تطبيق الاختبار أعيد تطبيق الاختبار، ثم قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات تطبيق الاختبارين الأول والثاني حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.82)، واعتبرت هذه القيمة مؤشراً جيداً على ثبات الأداة (عودة، 2005).

ثانياً: البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ

1.**تحديد وحدة الدراسة:** تمّ اختيار الوحدة السادسة من منهاج الرياضيات للصف الثامن الأساسي المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي تناولت موضوع المجسمات، وهو موضوع ذو ارتباط بحياة الطالب بشكل مستمر، كما أن هذه الوحدة تشمل موضوعات تناسب الاستراتيجيات التدريسية المختلفة المستخدمة في إعداد البرنامج.

2.**حصر الأهداف التعليمية:**تمّ حصر الأهداف التعليمية المتضمنة في وحدة المجسمات.

3.**إعداد المادة التعليمية:** ذلك وفق الخطوات التالية:

-قام الباحثان بصياغة محتوى البرنامج ودروسه حسب خصائص نظرية التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، وذلك للكشف عن أثر البرنامج في القوة الرياضية لدى الطالب. وتم تقديم هذا المحتوى للطلاب بطريقة منظمة وذلك من خلال البدء ببعض المهارات البسيطة ثم التدرج حتى المهارات الأكثر تعقيداً.

-اعتمد الباحثان في إعداد وتنفيذ البرنامج على أساليب واستراتيجيات متعددة، وذلك حسب ملائمة الأساليب والاستراتيجيات لخصائص كل مجموعة من المجموعتين المنطوية تحت المجموعة التجريبية والتي صنفت حسب نوع السيطرة الدماغية "يمنى، يسرى"، وكذلك التي تساعد في الكشف عن أثر البرنامج في القوة الرياضية، ومن هذه الأساليب والاستراتيجيات: أساليب واستراتيجيات خاصة بتدريس النصف الأيسر المسيطر: استراتيجية التعلم البنائي؛ استراتيجية دورة التعلم؛ استراتيجية عبر- خطط- قوم. أساليب واستراتيجيات خاصة بتدريس النصف الأيمن المسيطر: استراتيجية سكمان الاستقصائية؛ استراتيجية المخططات المفاهيمية؛ استراتيجية المتشابهات؛ استراتيجية التعلم التعاوني.

-بدء تدريس كل درس من دروس البرنامج بمقدمة لربط الدرس السابق بالدرس الحالي لإثارة تفكير الطلبة وتشويقهم للدرس الجديد وتذكيرهم بالدرس السابق، وتم السير في موضوع الدرس بحيث تمّ تقديمه من خلال مواقف اكتشافيه أو مناقشات وطرح أسئلة، ويقوم الطلبة بربط علاقات ونتائج من معلومات معطاة ومن ثم التوصل إلى المعلومة، إلى جانب التوصل إلى إجابات وحلول للأسئلة المطروحة.

-تم تنفيذ البرنامج بحيث يشارك الطلاب في كل درس من دروسه بفاعلية فيكون لهم دور في الوصول إلى المعلومة الرياضية، مع استخدام كافة الوسائل من رسوم وأشكال ومجسمات.

-اشتمل التقويم في هذا البرنامج على أربع مراحل، هي:

- التقويم القبلي: وتم ذلك من خلال تطبيق اختبار القوة الرياضية كاختبار قبلي.

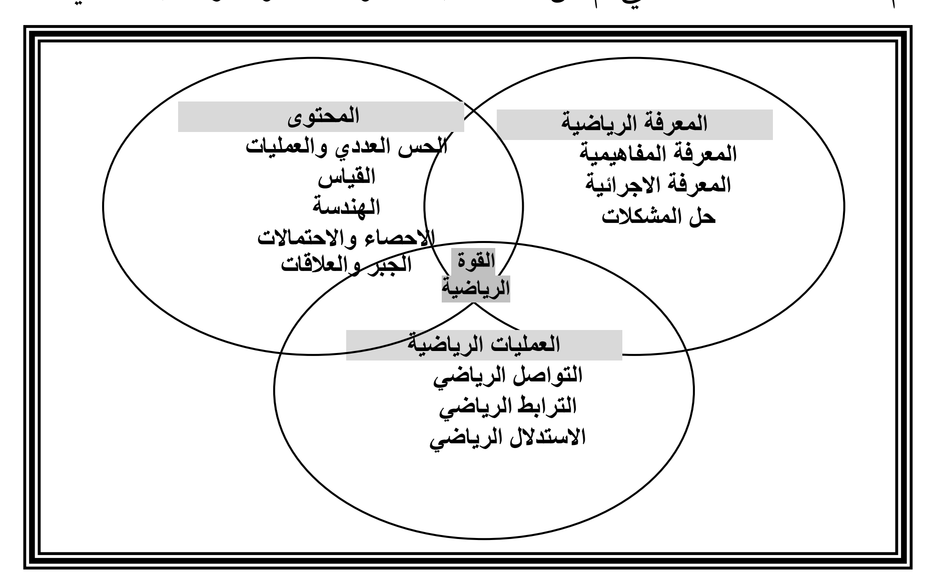
- التقويم البنائي: وتم ذلك أثناء سير الدرس من خلال طرح الأسئلة وإدارة المناقشات، والاستماع إلى الإجابات وتعديل الحلول وتعزيز الإجابات الصحيحة وتأكيدها.
- التقويم الختامي: اشتمل على أسئلة شاملة لأهداف الدرس قبل نهاية الحصة، وذلك للتأكد من مدى تحقق الأهداف، ويعتبر أيضاً بمثابة تغذية راجعة ويتم التأكد من ذلك في اختبار نهاية الوحدة.
- التقويم النهائي للبرنامج: وذلك من خلال تطبيق اختبار القوة الرياضية كاختبار بعدي.

4. **صدق البرنامج:** بعد أن قام الباحثان بإعداد البرنامج التعليمي، تمّ عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (6) محكمين، للتأكد من صدق البرنامج وإبداء الرأي حول كل مما يلي:مدى وضوح الأهداف ودقتها.مدى ارتباط ومراعاة الاستراتيجية المستخدمة في التدريس لوظائف النصف المسيطر من الدماغ.سلامة الصياغة اللغوية.أي تعديلات أو إضافات ترونها مناسبة. تمّ الأخذ برأي المحكمين، والتي اشتملت في عمومها على عدة ملاحظات متعلقة بتحليل المحتوى وبناءً عليها فقد قام الباحثان بجملة من التعديلات منها:تعديل صياغة بعض المواقف التعليمية المطروحة على الطلاب ضمن البرنامج، حذف وإضافة بعض الأجزاء المقررة في المحتوى، وتقديم وتأخير بعض أجزاء المحتوى وفقاً لورودها في الدرس، وبذلك تمّ إعداد البرنامج بالصورة النهائية.

ثالثاً: اختبار القوة الرياضية: بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت القوة الرياضية مثل دراسة (عبيدة، 2006؛ جاد،2009؛ زنقور، 2008؛ البركاتي، 2008؛ عصر، 2006؛ Sahin, 2010)، قام الباحثان بإعداد اختبار القوة الرياضية، حيث استخدم لقياس القوة الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

خطوات بناء اختبار القوة الرياضية:

طور الباحث اختبار القوة الرياضية بناءً على مصفوفة أبعاد القوة الرياضية التي عرضتها مؤسسة التقويم الوطني لتطوير التعلم (NAEP, 2002)، والتي تمّ من خلالها ربط مكونات القوة الرياضية كما في الشكل (2):



الشكل (2): شكل توضيحي لمصفوفة القوة الرياضية

وفق الخطوات التالية:

تم تعريف القوة الرياضية بأنها: مجال تقييم الشخصية الرياضية للطالب والتي تتمثل في قدرة الطالب على إدراك وتوظيف المعرفة الرياضية في أبعادها الثلاثة (مفاهيمية، إجرائية، حل المشكلات) في الاكتشاف والترابط والاستدلال الرياضي، حيث أن القوة الرياضية تهدف إلى تحديد مستوى المعرفة والعمليات الرياضية التي يمتلكها المتعلم نتيجة مروره بخبرات تعلم فروع الرياضيات المتنوعة بشكل عام (NAEP, 2000).

ثم تمّ تعريف عناصر العمليات الرياضية (التواصل، الترابط، الاستدلال) حسب المعرفة الرياضية، وقد اعتمد الباحث في تعريف عناصر العمليات الرياضية على التعريفات التي وردت في عصر (2006) والجدول (2) يوضح هذه التعريفات.

الجدول (2): تعريف عناصر العمليات حسب المعرفة الرياضية

العمليات الرياضية	المعرفة المفاهيمية	المعرفة الاجرائية	حل المشكلات
التواصل الرياضي	ويتمثل في إنتاج الأمثلة واللامثلة للمفاهيم واستخدام الأشكال والرسومات للتعبير عن المفاهيم، بالإضافة إلى استخدام المعالجات الرياضية واليدوية والتكنولوجية والذهنية، ونمذجة المفاهيم ترجمتها إلى دلالات وأفكار تفسر النظام الرياضي باستخدام الرموز والجمل والعلاقات للتواصل المفاهيمى.	ويتمثل فى استخدام الخوارزميات للتعبير عن الأفكار والمفاهيم الرياضية وإدراك العلاقة بين الأداء الكتابي والذهني للخوارزميات، بالإضافة إلى استخدام الرياضيات وتوظيفها في كتابة أبحاث ومقالات ترتبط بالخبرات المتنوعة، واستخدام الأداء الكتابي والذهني والتكنولوجي والتقدير للتعبير عن الإجراءات في الرياضيات.	ويقصد به استخدام المعرفة الرياضية في حل المشكلات، والقدرة على جمع البيانات والمعلومات مع إدراك البيانات المهمة والمرتبطة، بالإضافة إلى صياغة مشكلات رياضية في ضوء مجموعة من المعطيات مع عرض ومناقشة طرائق حلها في مجموعات عمل وكتابة تقارير عمل عن الإجراءات ونتائج المناقشات الرياضية وكذلك نتائج العمل.

الترابط الرياضي	ويقصد به إدراك التكامل والتداخل بين المفاهيم داخل المجال وبين المجالات، وإدراك الترابطات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية، مع إدراك الرياضيات كنسق مفاهيمي كبير.	ويقصد به ربط العمليات والإجراءات في الرياضيات بالمواقف الحياتية، وتوظيف العمليات الرياضية في مجالات الرياضيات المختلفة، مع إدراك الترابطات بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية.	ويقصد به إدراك العلاقة بين الرياضيات داخل المدرسة وخارجها، وإدراك الترابطات والعلاقات بين الرياضيات وباقي فروع المعرفة، واستخدام هذه الترابطات في إجراء عمليات حل المشكلة الرياضية.
الاستدلال الرياضي	ويقصد به تحديد القواعد والتعميمات المرتبطة بالمفاهيم الرياضية، وتفسير الرموز والعلاقات والجدليات المرتبطة بها، بالإضافة إلي استنتاج بعض الحقائق المرتبطة بالمفاهيم الرياضية، واستخدام النماذج والأنماط الرياضية والأمثلة والحالات الخاصة لاستقراء القوانين والخصائص والتعميمات والنتائج والفرضيات المرتبطة بالمفهوم الرياضي.	ويقصد به إجراء الخوارزميات والإجراءات الرياضية بشكل مترابط ومتسلسل أو منطقي، مع تقدير مدى معقولية الإجراءات المستخدمة لحل مواقف رياضياتية، بالإضافة إلى بناء طرائق عامة حول المعالجات المتنوعة في الرياضيات، مع استنتاج كيفية استخدام الطرائق العامة على المواقف المشابهة	ويقصد به بناء التوقعات وفرض الفروض وتحديد البيانات المرتبطة بها لفحص صحتها، مع تحديد طرائق الحل المناسبة، وإنتاج أفكار متنوعة ومختلفة حول المواقف المشكلة اعتماداً على الخبرة السابقة في الرياضيات، وأخيراً إصدار أحكام حول النتائج واتخاذ قرار بقبولها أو إعادة معالجتها.

وقد اقتصر الباحث على قياس المهارات التي يمكن قياسها كتابيًا، فمن مهارات التواصل الرياضي تمّ قياس: الكتابة، القراءة والتمثيل، ومهارات الترابط الرياضي الثلاث وهي: الترابط البيني، الترابط البنائي، والترابط التكاملي، ومهارات الاستدلال الرياضي وهي: الاستقراء، الاستنتاج والتنبؤ.

وتم إعداد (8) فقرات على مهارة التواصل الرياضي، و(5) فقرات على الترابط الرياضي، و(4) فقرات على الاستدلال الرياضي، ولم يتطرق الباحث لجميع مهارات العمليات وذلك لأساب عدة منها: طبيعة المادة، وعدم القدرة على قياس بعض المهارات مثل الاستماع الرياضي والمناقشة الرياضية في الاختبار الكتابي. حيث تكون اختبار القوة الرياضية بصورته الأولية من (17) فقرة .

صدق الاختبار: تمّ عرض اختبار القوة الرياضية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين، للتأكد من صدق الاختبار لابداء الرياضية حول ما يلي: مدى ارتباط الفقرة بأبعاد القوة الرياضية الثلاثة (المحتوى، العمليات، والمعرفة الرياضية) التي تقيسها.سلامة الصياغة اللغوية.أي تعديلات أو ملاحظات يرونها مناسبة. وتم الأخذ بآراء المحكمين التي كان من أبرزها إعادة صياغة الفقرة (2) في التواصل الرياضي، والفقرة (3) في الترابط الرياضي، إحكام الجانب اللغوي، دقة الرسم للأشكال. وقد أعتبرت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار.

صعوبة الفقرات:

تمّ تطبيق اختبار القوة الرياضية على عينة استطلاعية من طلبة الصف التاسع الأساسي عددها (20) طالباً قبل إجراء الدراسة، وتم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار القوة الرياضية، وتم حذف الفقرات التي كانت معاملات صعوبتها أقل من (0,20)، والفقرات التي معاملات تمييزها أقل من (0,20)، وكانت معاملات الصعوبة تراوحت قيمتها بين (0,33 - 0,72)؛ ومعاملات التمييز تراوحت قيمتها بين (0.45–0.66). (عودة، 2005)، وبذلك تكون اختبار القوة الرياضية في صورته النهائية من (15) فقرة.

ثبات الاختبار: لقياس ثبات الاختبار تمّ تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً من طلبة الصف التاسع الأساسي، وبعد أسبوعين تمّ تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات تطبيق الاختبارين الأول والثاني، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0,77)، وقد اعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار في الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الذي يتمثل في الكشف عن أثر برنامج دراسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، تمّ تطبيق إجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية:

- مراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة المرتبطة بكل من: القوة الرياضية، التعلم القائم على نصفي الدماغ (الأيمن والأيسر).
- تحليل المحتوى الرياضي للمادة العلمية.
- تنظيم المحتوى الرياضي للمادة العلمية بما يتماشى مع البرنامج التدريسي القائم على نصفي الدماغ.
- إعداد البرنامج القائم على وظائف نصفي الدماغ للمجموعة التجريبية. حيث تمّ تدريس الطلبة ذوي النصف الأيمن المسيطر باستخدام استراتيجيات خاصة بذلك النصف، وتدريس الطلبة ذوي النصف الأيسر المسيطر باستخدام استراتيجيات خاصة بذلك النصف.

- إعداد اختبار للقوة الرياضية حيث سيتكون من ثلاث أجزاء: اختبار القدرة على الترابطات الرياضية، اختبار القدرة على الاستدلال الرياضي، اختبار القدرة على التواصل الرياضي. وتم التأكد من صدق وثبات الاختبار، ومن خلال تطبيق اختبار القوة الرياضية وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو (90) دقيقة.
- تم تطبيق اختبار السيطرة الدماغية على أفراد مجموعتي الدراسة.
- تم اختيار عينة الدراسة وتوزيعها بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وتجريبية تدرس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ.
- التقى أحد الباحثين بمعلم الرياضيات للصف الثامن الأساسي في المدرسة المشمولة بالدراسة، ووضح له أهمية الدراسة وغرضها، والدور المطلوب منه تقديمه.
- تم تطبيق اختبار القوة الرياضية قبلياً على أفراد مجموعتي الدراسة، وصحح الاختبار من قبل المعلم المشارك في تطبيق الدراسة، حيث بلغت العلامة القصوى على اختبار القوة الرياضية (45) درجة والعلامة الدنيا صفر.
- تم البدء بتنفيذ الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2011/ 2012م، وتم تدريس المجموعة التجريبية والضابطة الوحدة السادسة (المجسمات) من كتاب الصف الثامن الأساسي بواقع ثلاث حصص لكل درس في الوحدة والبالغ عددها (6) دروس.
- بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، تمّ تطبيق اختبار القوة الرياضية بشكل بعدي على أفراد مجموعتي الدراسة.
- جمع النتائج، وتحليلها وتفسيرها، وضع التوصيات.

تصميم الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم التجربة من خلال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على نصفي الدماغ في القوة الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

وكان تصميم الدراسة على النحو التالي: G1: O X O

G2: O - O

حيث:

G1: المجموعة التجريبية

G2: المجموعة الضابطة

O: القياس القبلي والبعدي لاختبار القوة الرياضية.

X : المعالجة (التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ الدماغ)

- : لا يوجد معالجة

متغيرات الدراسة: تمّ تصنيف متغيرات الدراسة إلى: المتغير المستقل وهو طريقة التدريس وله مستويان:

1. برنامج قائم على وظائف نصفي الدماغ.
2. الطريقة الاعتيادية.

- ومتغير تابع وهو: القوة الرياضية.

المعالجة الإحصائية : تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistic Packages for Social Sciences (SPSS) وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال: حساب المتوسطات والانحراف المعياري؛ اختبار ت (T-Test)؛ تحليل التباين المتعدد (Multivariate Analysis (MANOVA.

نتائج الدراسة:

1. عرض النتائج المتعلقة بتكافؤ مجموعات الدراسة قبل البدء بالتجربة:

للتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل تطبيق إجراءات الدراسة بالنسبة للقوة الرياضية، قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي في القوة الرياضية على طلاب عينة الدراسة في المجموعتين. تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في اختبار القوة الرياضية القبلي، وعلى بعد العمليات من أبعاد القوة الرياضية والتي يبينها الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في اختبار القوة الرياضية القبلي وعلى بعد العمليات من أبعاد القوة الرياضية

أبعاد القوة الرياضية	العلامة الكلية	طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	ت	مستوى الدلالة
التواصل الرياضي	18	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة	3,6538 3,3846	1,41258 1,26734	26 26	0,723	0,473
الترابط الرياضي	15	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة	2,5000 2,5385	1,06771 1,10384	26 26	0,128	0,899
الاستدلال الرياضي	12	المجموعة التجريبية المجموعة	1,6154 1,3846	1,09825 0,85215	26 26	0,846	0,401

		الضابطة					
اختبار القوة الرياضية	45	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة	7,769 7,269	0,440 0,440	26 26	0,781	0,426

يلاحظ من نتائج اختبار ت (t-test) والتي يشير إليها الجدول (3)، عدم وجود دلالة إحصائية (0,426) لقيمة "ت" (0,781) المتعلقة بالفروق بين متوسطات علامات طلاب مجموعات الدراسة. وتعني هذه النتيجة الأولية تكافؤ مجموعات طلاب عينة الدراسة (إحصائيا) في متوسطات علاماتها في الاختبار القبلي ككل. كما ويلاحظ من خلال الجدول أيضاً عدم وجود دلالة احصائية لكل مستوى من مستويات البعد الثالث للقوة الرياضية، حيث بلغت قيمة "ت" للتواصل الرياضي (0,723) ومستوى دلالة (0,473)، أما بالنسبة للترابط الرياضي فقد بلغ قيمة "ت" (0,128) ومستوى دلالة (0,899)، كما وبلغت قيمة "ت" للاستدلال الرياضي (0,846) ومستوى دلالة (0,401)، مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مستوى من مستويات البعد الثالث

2. **التحليل الإحصائي للتعرف على دلالة الفروق في القوة الرياضية بين المتوسطات الحسابية البعدية الإجمالية للمجموعتين التجريبية والضابطة، والمتوسطات الحسابية وفقاً لبعد العمليات في القوة الرياضية (التواصل الرياضي، الترابط الرياضي والاستدلال الرياضي) بين المجموعتين التجريبية والضابطة.**

نصت فرضية الدراسة على أن: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار القوة الرياضية تعزى إلى البرنامج المقترح**". ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في اختبار القوة الرياضية وفقاً لطريقة التدريس.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في اختبار القوة الرياضية وعلى مستويات البعد الثالث من أبعاد القوة الرياضية وفقاً لطريقة التدريس

أبعاد القوة الرياضية	العلامة الكلية	طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التواصل الرياضي	18	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة	12,5385 8,7308	4,19744 4,60919	26 26
الترابط	15	المجموعة	8,8846	3,55895	26

الرياضي		التجريبية المجموعة الضابطة	6,4615	3,77604	26
الاستدلال الرياضي	12	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة	6,1154 4,5769	3,98323 3,41963	26 26
الاختبار ككل	45	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة	27,5385 19,7692	10,35463 10,61813	26 26

يلاحظ من الجدول (4) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسط الحسابي لعلامات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبار ككل مقداره (7,7693) ولصالح المجموعة التجريبية. ويلاحظ أيضاً أن الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية على بعد التواصل الرياضي كان (12,5385)، بينما بلغ الوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على التواصل الرياضي (8,7308). في حين بلغ الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية على بعد الترابط الرياضي (8,8846)، بينما يبلغ الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة الضابطة على نفس البعد (6,4615). ويلاحظ كذلك من الجدول أن الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية على بعد الاستدلال الرياضي (6,1154)، بينما بلغ الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة الضابطة على نفس البعد (4,5769)، وجميع هذه المتوسطات تشير إلى فروق بين علامات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال الاطلاع على قيم الانحرافات المعيارية لعلامات مجموعتي الدراسة، يلاحظ أن طلبة المجموعة التجريبية أكثر تجانساً من طلبة المجموعة الضابطة في كل من المستويات: التواصل الرياضي والترابط الرياضي، وفي الاختبار ككل. أما في مستوى الاستدلال الرياضي، فإن طلبة المجموعة الضابطة أكثر تجانساً من طلبة المجموعة التجريبية.

ولفحص صحة فرضية الدراسة تمّ استخدام تحليل التباين المتعدد Multivariate analysis (MANOVA) لفحص متوسطات فروق علامات طلبة مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي للقوة الرياضية، ومستويات البعد الثالث للقوة الرياضية: التواصل الرياضي، الترابط الرياضي والاستدلال الرياضي.

وبعد تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وأظهرت نتائج التحليل أن قيمة ويلكس لامبدا (Wilks Lambda) تساوي (0,824) وقيمة ف المقابلة لها تساوي (3,425) ومستوى دلالة

(0,024) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) وتشير هذه الدلالة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة الضابطة على اختبار القوة الرياضية تعزى لطريقة التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية. وقد جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ، كما ويشير مربع ايتا (0,176) إلى حجم أثر كبير؛ وهذا يعني أنه يوجد أثر لاستخدام البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية. والجدول (5) نتائج تحليل التباين المتعدد لفحص متوسطات فروق علامات طلبة مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي للقوة الرياضية في بعد العمليات للقوة الرياضية.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص متوسطات فروق علامات طلبة مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي للقوة الرياضية، ومستويات البعد الثالث للقوة الرياضية: التواصل الرياضي ، الترابط الرياضي والاستدلال الرياضي

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	(حجم الأثر)
طريقة التدريس	التواصل الرياضي الترابط الرياضي الاستدلال الرياضي	188,481 76,327 30,769	1 1 1	188,481 76,327 30,769	9,700 5,670 2,233	* 0,003 * 0,021 0,141	0,162 0,102 0,043
الخطأ	التواصل الرياضي الترابط الرياضي الاستدلال الرياضي	971,577 673,115 689,000	50 50 50	19,432 13,462 13,780			
المجموع المعدل	التواصل الرياضي الترابط الرياضي الاستدلال الرياضي	1160,058 749,442 719,769	51 51 51				

✱ : فروق ذات دلالة إحصائية

يشير الجدول (5) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستويين من بعد العمليات للقوة الرياضية: التواصل الرياضي والترابط الرياضي، تعزى لطريقة التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية، ففي التواصل الرياضي بلغت قيمة ف (9,700) بدلالة إحصائية (0,003)، ومربع إيتا (0,162)، وفي الترابط الرياضي بلغت قيمة ف (5,670) بدلالة إحصائية (0,021)، ومربع إيتا (0,102)، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية، كما ويشير مربع إيتا في المستويين إلى حجم أثر كبير، وهذا يعني أن متوسطات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية يفوق متوسطات تحصيل المجموعة الضابطة في كل من المستويين السابقين

مما يشير إلى فاعلية استخدام البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ في رفع مستوى التواصل والترابط الرياضي لدى الطلبة.

أما في مستوى الاستدلال الرياضي فلم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية، حيث بلغت قيمة ف (2,233) بدلال إحصائية (0,141)، ومربع إيتا (0,043) والذي يشير إلى حجم أثر صغير، مما يعني أنه لم يكن للبرنامج أثر في الاستدلال الرياضي.

وقد تعزى نتيجة تفوق طلاب المجموعة التجريبية إلى تأثير استراتيجيات التدريس المتضمنة في البرنامج لما تمتاز به من تشويق وتفاعل، نظرًا لتنوعها واختلافها، باختلاف النصف المسيطر من الدماغ للطلاب. كما أن هذه الاستراتيجيات قد تكون أسهمت بجاذبية خاصة لملاءمتها للنصف المسيطر من الدماغ عند الطلاب، وشعورهم بالفضول، لمعرفة النصف المسيطر لديهم، والاستراتيجيات التي تلاءم كل نصف، والتفاعل معها بإيجابية، وقد تعود تلك النتائج الإيجابية لطبيعة البرنامج حيث يرى عفانة والجيش (٢٠٠٩) أن التدريس وفق وظائف نصفي الدماغ يجعل الطلاب أكثر تركيزا وتحملاً للمسئولية وتمنحهم لغة واضحةً لتنمية تعلمهم العقلي والوجداني ذي المعنى، ويسمح لهم بقيادة تعلمهم، ويساعدهم على اتخاذ قرارات صائبة وإصدار أحكام صحيحة، بالإضافة إلى أنه يساعدهم على تنظيم عمليات التفكير ورفع قدرات التعلم ومهارات التفكير وتحسينها.

وقد يرجع ذلك إلى الخصائص التي يتمتع بها البرنامج التدريسي من تنوع الاستراتيجيات التي تمّ استخدامها وفق البرنامج، وتنوع الأنشطة التي تعمل على تحقيق هذه الاستراتيجيات، وتساعد على إيجاد بيئة التعلم النشط داخل غرفة الصف، وتوفير التغذية الراجعة التي تؤدي إلى تحسن مستمر في أداء الطلاب، والتقويم المستمر أثناء التدريس، وتنوع أساليبه، ومراعاة البرنامج للفروق الفردية بين الطلاب، وتوفير مواقف اتصالية وظيفية يمارس الطلاب من خلالها مواقف حقيقية للتحدث بلغة الرياضيات، واستخدام وسائل تعليمية تثير اهتمام الطلاب وتزيد من مشاركتهم في عملية التعلم، كل ذلك كان له الأثر الفعال في تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار القوة الرياضية.

وقد تفسر هذه النتيجة بتعدد استراتيجيات التعليم وتنوعها، وتصميم النشاطات لتناسب نصف الدماغ المسيطر لدى الطلاب، بحيث تعزز هذا الجانب وتستجيب بذلك للتنوع الفروق الفردية بين الطلاب، فتزيد من انخراطهم في عملية التعلم وتتيح الفرصة لهم لحسر الفجوة بين التعلم الجديد والتعلم السابق بما يحقق التعلم ذي المعنى. كما أن المناخ الإيجابي الذي وفرته الأنشطة وتصميمها ربما يلعب دوراً هاماً في النضج المعرفي عند الطلاب، حيث يزداد فهمهم للمفاهيم عندما يكون هنالك تفاعلات إيجابية بين الطلاب والمعلم، ولقد ذكر عفانة والجيش (2009) أن استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس المختلفة والتي تنسجم مع نصفي الدماغ المسيطر وأساليب تعلم

الطلبة وتفصيلاتهم يزيد في قدرة الطلبة على فهم المفاهيم بمستويات مختلفة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Awolola, 2011) ودراسة (عطايا وبريم، 2007).

كما أن هذه الاستراتيجيات تؤمن بيئة ملائماً لعملية التعلم الفعال، حيث أن التعلم القائم على وظائف نصفي الدماغ يركز على تقديم المعرفة بناء على دماغ الطالب مما يوفر الإطار الضروري لتعزيز رد فعل المعلم، فكلما أصبح المعلمون أكثر تعرفاً على نقاط الضعف والقوة لدى طلبتهم فإنهم يصبحون أكثر نضجاً في كيفية تدريس موادهم ومدى حاجاتهم لتوسيع قدراتهم التدريسية، كما أن التعلم القائم على وظائف نصفي الدماغ يؤكد على جعل التعلم شخصياً وهذا يؤدي بالطلاب إلى مزيد من الانخراط في التعلم، والاستمتاع به، كما أنه يلعب دوراً هاماً في دعم أهداف المعرفة العلمية من خلال تقديم أساليب تدريس متنوعة تتوافق مع طرق وأساليب تعلم الطلاب.

وقد أشارت نتائج كثير من الأبحاث التربوية إلى أن التعلم يكون أكثر نجاحاً حين يكون لدى الطالب قدرات تكيفيه تطابق المتطلبات الداخلية التي يتضمنها أسلوب التدريس الذي تقدم فيه الخبرة التعليمية، أي أن مطابقة أسلوب المعلم في التعليم تطابق أسلوب تعلم الطالب ونمط تعلمه؛ يُعد قضية هامة من أجل زيادة أسلوب التحصيل وتكيف الطلبة (عيد، 2009).

وفي هذا السياق يذهب (عفانة والجيش، 2008) إلى أبعد من ذلك، حيث يؤكدا على عدم استطاعة المعلم أن يتعامل مع تلاميذه إلا إذا تعرف على قدراتهم ومهاراتهم الدماغية، وتحديد القدرات الذكائية المسيطرة على نصفي الدما.ويعتقد بدوي (2003) أن أفضل الوسائل للتعليم هو عن طريق تحفيز الطالب داخلياً باستغلال الحالات الإيجابية التي تجعله ينهمك في عمل يناسبه، ويحبه بحيث لا يشعر أثناء تنفيذه بالملل، بل بالتحدي والرغبة في أداء الواجبات المطلوبة منه، حتى تتحسن دافعيته إلى التعلم في مجالات يستطيع فيها تنمية كفاءته، وهذا أفضل من استخدام أسلوب التعزيز والعقاب، لأن التعلم يصبح مدعاة للسرور لا الملل.

وقد تكون هذه الآثار المترتبة على التدريس وفق النصف المسيطر للدماغ مناسبة أو لازمة لتنمية القوة الرياضيةّ عموما والتواصل والترابط الرياضي خصوصاً، فالتواصل يحتاج إلى التركيز واللغة الواضحة في الحديث أو الكتابة، وجميعها بحاجة إلى تنظيم عمليات الدماغ وتحسين مهاراته، ويرى عبيدة (٢٠٠٦) أن القوة الرياضيةّ تتضمن (قوة العقل الرياضي قُوة المعرفة الرياضيةّ) وكلا البعدين يتطلبان تفاعل الطالب مع أقرانه ومع المعرفة، حيث تقوى الطاقة الذهنية بالتفاعل والانفتاح على المعرفة، كما أن النمذجة والتمثيلات الرياضيةّ والعقلية كل منها يعتبر مدخلا مًهما يساعد الطالب على بناء تصورات ذهنية عن الأنظمة الرياضيةّ والمعرفية، وكذلك وضع تصورات رياضية للبناء المعرفي للطالب.

كما أن البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ يعطي دوراً كبيراً للطالب في عملية التعلم والتعليم، وهذا ربما أدى إلى حفز الطلاب على التفكير الجيد لإعطاء استجابات فريدة، وقد يعود ذلك أيضاً إلى البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ يأخذ بالاعتبار شمولية جوانب التعلم، فتناول الجانب

الانفعالي والجانب المهاري، بهدف إيجاد منظومة تعليمية تعلميه تنمي مهارات القوة الرياضية لدى المتعلمين. وإتاحة الفرصة أمام الطلاب لممارسة التعلم الفعال الذي يركز على الدور النشط للمتعلم، فربما يكون قد انعكس ذلك على حرية تفكيرهم عن طريق طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار بدلاً من انتظار ما يملى عليهم من معلومات وتعريفات للمصطلحات، مما انعكس إيجابياً على القوة الرياضية لدى الطلاب، جاءت هذه النتيجة متفقة إلى حد ما مع نتيجة دراسة الحازمي (2006). ومع الاتجاه السائد في بحوث التعلم التي بينت أن الفرد عندما يعالج المعلومات المقدمة له إنما يستخدم طريقة معينة في معالجتها، كما أنه يميل إلى استخدام أسلوب معين في طريقة التعلم والتفكير، وقد أثبتت الدراسات أنها مرتبطة بأحد نصفي الدماغ (الأيمن والأيسر) أو النصفين معاً، وقد بينت الدراسات اعتماد بعض الأفراد على استخدام الدماغ بطريقة كلية في التفكير والتعلم أكثر من اعتمادها على نصف بعينه بصورة واضحة (الغوطي،2007).

كما أن تنوع استراتيجيات التدريس داخل البرنامج أسهم في ربط الرياضيات بالمواقف الحياتية، والتي تساعد الطلاب من خلال تطبيقاها في الحياة اليومية، على تنمية القدرات والمعارف ومهارات التواصل المختلفة التي تساعدهم على التفاعل والاندماج مع المجتمع. كما أن الوحدات المعدة أسهمت في تعريض الطلاب لمواقف رياضية حقيقية، تساعد على كتابة الأفكار، وكتابتها بلغة الرياضيات، وهذا ما أكد عليه رجب (2009) و (Al-Ghraibeh, 2012) بضرورة تعليم الطلاب مهارات التواصل الرياضي، نظرا لأهميتها حيث ينبغي تعريض الطلاب لمواقف رياضية، تتاح لهم فيها قراءة الأفكار، وكتابتها ومناقشتها، وذلك حتى يألفوا لغة الرياضيات ويعتادوا عليها.

وقد حاول الباحثان من خلال هذا البرنامج أن يوفر للطلاب مجموعة كبيرة من النشاطات التي مكنت الطلاب من التساؤل والمناقشة وإبداء وجهات النظر فيما يعرض عليهم من قبل معلمهم أو من قبل زملائهم، مع إتاحة الفرصة لهم للتوصل إلى نتائج من خلال ما يتم طرحه داخل غرفة الصف، والحكم على الإجابات التي يسمعونها هل هي مقنعة أم لا، كما أن البرنامج أتاح لهم فرص الترجمة والتحويل للمواقف الرياضية من صورة إلى أخري. كل هذه وغيرها من نشاطات التواصل الرياضي—الكتابة الرياضية، القراءة الرياضية، التحدث الرياضي، الاستماع الرياضي، التمثيل الرياضي_كان من شأنها تحسين مستوى التواصل الرياضي عند طلاب المجموعة التجريبية. مما يتفق ونتائج دراسة (Awolola, 2011).

كما أن تنوع استراتيجيات التدريس داخل البرنامج أسهم في ربط الرياضيات بالمواقف الحياتية، وربط المعلومات السابقة، بالمعلومات اللاحقة، كما تسهم في تكامل المعرفة من خلال ربط الرياضيات بالمواد الأخرى، الأمر الذي ساعد الطلاب على تنمية القدرات والمعارف ومهارات الترابط المختلفة، كما أن طريقة عرض الوحدة المعدة أسهم في تعريض الطلاب لمواقف رياضية حقيقية تساعد على ربط الرياضيات بالمواد الأخرى، وهذا ما أكد عليه الأمين (٢٠٠١) حول ضرورة ربط الرياضيات بالفروع الأخرى وأهميتها لفهمها ، فكلها تعتمد على الرياضيات بطريقة أو بأخرى وليس عناك علم أو تخصص إلا وكانت الرياضيات مفتاحا له، فنحن لا نستطيع أن نتجاهل أهمية الرياضيات وعلاقتها مع العلم والتعليم والبحث.

وتتفق نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه بعض البحوث والدراسات الأخرى التي أشارت إلى أنه إذا توافرت استراتيجيات التدريس المناسبة فإنها تكون عنصرًا فعالاً في تنمية مهارات التواصل والترابط (البركاتي، 2008 ؛ المشيخي، 2011 ؛ Dean, 2008) حيث أكدت نتائجهم أهمية توافر الإستراتيجيات التدريسية في تنمية وتحسين مهارات التواصل والترابط الرياضي، والتغلب على ضعف الطلاب فيها، وتنمية اتجاهات إيجابية نحوها من خلال تركيز الطلاب على كيفية التحدث في موضوعات ومواقف رياضية مختلفة والتدريب عليها، وتوفير الأنشطة الجماعية .

وكذلك تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج (زنقور، 2008) الذي استخدم استراتيجيات متنوعة أدت إلى تحسين قدرة الطلاب على التحدث بلغة رياضية ، وكذلك دراسة (الرياني، 2012) ودراسة (جاد، 2009) ولهذا فإن الاستراتيجيات المتنوعة والتي تتميز بها البرنامج التدريسي القائم على وظائف نصفي الدماغ يعمل على تنمية وتحسين مهارات التحدث بلغة الرياضيات، والتغلب على ضعف الطلاب فيها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التحدث من خلال تركيز التلاميذ على الكيفية التي يتحدثون بها في موضوع ما، وإتباع مسارات التحدث الجيدة والتدريب عليها، والتركيز على حرية الاختيار والحافز للتحدث والأنشطة الجماعية .

كما يعزو الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستدلال الرياضي بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أن الاستدلال الرياضي يحتاج إلى قدرات غير موجودة عند الطلاب متوسطي ومنخفضي التحصيل حيث إنهم يشكلون غالبية المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لأن الاستدلال الرياضي تحتاج إلي الانتقال من الجزئيات إلي الكليات، ومهارات التخمين والتفكير الحدسي، كما أن عدم تعليم الطلاب خلال السنوات الدراسية السابقة على تكوين العلاقات والارتباطات بين المفاهيم والتعميمات اللازمة لعملية الاستدلال، كما أن غياب الهياكل المعرفية المخططة لتدريس الرياضيات بشكل عام والتي تبدأ بتوضيح المفاهيم الرياضية الشاملة وتتدرج إلى الأقل عمومية والتي تلائم طبيعة الاستدلال لدى الطلاب، بالإضافة إلى خلو مناهج الرياضيات من تطبيقات عملية على التفكير الاستدلالي، وتوظيفه ضمن المنهج المدرسي، جميعها أسباب ساعدت على على عدم وجود فرق بين المجموعتين كما أشار إلى ذلك الخطيب (2006).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ضعف التدريب والممارسة لدى الطلاب خلال سنوات الدراسة على استنباط الجزئيات من العموميات وربط العلاقات والمفاهيم ببعضها البعض، بالإضافة إلى اعتماد الطلاب على الحفظ والاستظهار للمفاهيم الرياضية يقلل من قدرتهم على القيام بمتطلبات الاستدلال من التدقيق والتبصر وبذل الجهد في معالجة المعلومات المعطاة للوصول إلى استنتاجات محددة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Peltin, 2010). وقد يكون السبب في هذه النتيجة إلى قصر المدة الزمنية التي طبقت فيها التجربة؛ حيث أن تنمية مهارات الاستدلال الرياضي قد تتطلب فترات زمنية طويلة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإنه يمكن وضع التوصيات الآتية:

-تدريب المعلمين على استقصاء أنواع السيطرة الدماغية لدى طلبتهم واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لكل نوع.

-الاهتمام بتدريس نظرية التعلم المستند إلى وظائف نصفي الدماغ، والاستراتيجيات الخاصة بكل نصف من نصفي الدماغ (الأيمن والأيسر) ضمن مساقات مختلفة في مرحلة التعليم الجامعي.

-أن تتبنى مراكز تدريب وتأهيل المعلمين في مجال التخطيط والتدريس برامج قائمة على وظائف نصفي الدماغ للمعلمين.

-إجراء مزيد من الدراسات سواءً على المستوى الجامعي أو المدرسي واستقصاء أثر استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على وظائف نصفي الدماغ، وأنماط التعلم لدى الطلبة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو شعيشع، السيد، (2004)، دراسة الفروق الوظيفية بين نصفي المخ في معالجة المعلومات المعروضة بصرياً، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**،20 (2): 305-322.

- الأمين، اسماعيل؛ (2001)، **طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات**، دار الفكر العربي، القاهرة.

- بدوي، رمضان، (2003)، **استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات**، دار الفكر العربي، عمان.

- البركاتي، نيفين، (2008)، **أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وK.W.L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

- بهوت، عبد الجواد وبلطية، حسن، (2006)، فاعلية نموذج قائم على المستويات المعيارية في تنمية القوة الرياضياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، 1(17)، 1-32.

- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، (2009)، **التقرير الوطني الأردني عند الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2007**، عمان، الأردن.

- جاد، نبيل، (2009)، فعالية وحدة مقترحة في ضوء النموذج البنائي في تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة تربويات الرياضيات**، 2(12)، 69-130.

- الحازمي، هناء، (2006)، **فاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى طالبات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

- حمدان، محمد، (1986)، **الدماغ والإدراك والذكاء والتعلم – دراسة فيسيولوجية لماهيتها ووظائفها وعلاقاتها**، ط49، دار التربية الحديثة، عمان.
- الخطيب، محمد، (2006)، **أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الخطيب، محمد، (2011)، **مناهج الرياضيات الحديثة تصميمها وتدريسها**، دار الحامد، عمان.
- رجب، ابتسام، (2009)، **أثر استراتيجية تدريسية مستندة إلى معياري الاتصال والتمثيل الرياضي في القدرة على حل المشكلات والتفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- رياني، علي، (2012)، **أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- زنقور، ماهر، 2008)، أثر وحدة تدريسية في ضوء قائمة معايير مشتقة من معايير الرياضيات المدرسية التابعة لــ (NCTM) على تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **المجلة العلمية**، 1(15)، 189-228.
- سالم، أماني، (2007)، تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية K.W.L.H المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال (في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف). **مجلة العلوم التربوية**، (2)2، 3-112.
- السلطي، ناديا، (2004)، **التعلم المستند إلى الدماغ**، دار المسيرة، عمان.
- السليتي، فراس، (2008)، **التعلم المبني على الدماغ – رؤى جديدة... تطورات مبتكرة**، جدارا للكتاب العالمي، عمان.
- الطوس، فؤاد، (2007)، **العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية في رياضيات الصف السابع باستخدام تتابعين تعليميين مختلفين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- عبيد، وليم، (2004)، **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**، دار المسيرة، عمان.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة، (2005)، **الدماغ والتعليم والتفكير**، دار ديبوتو، عمان.
- عبيده، ناصر، (2006)، تطوير منهج الرياضيات في ضوء المعايير المعاصرة وأثر ذلك على تنمية القوة الرياضياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات**، المجلد 19، 51- 101، كلية تربية بنها، مصر.

- عصر، رضا، (2006)، مداخل تنمية القوة الرياضية، مؤتمر مداخل معاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات، 2006، **مقالة علمية**، 1-10، جامعة المنوفية، بنها.
- عطايا، أشرف وبريم، أحمد، (2007)، برنامج مقترح قائم على التدريس لجانبي الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع. **مجلة التربية العلمية**، 10، 229-263 (2007).
- عفانة، عزو والجيش، يوسف، (2009)، **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين**، دار الثقافة، عمان.
- عواد، حذيفة، (2010)، **أثر التدريس وفق استراتيجية قائمة على معيار الاتصال الرياضي في ضوء معايير الـ NCTM على تحصيل طلبة الصف التاسع في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- عودة، أحمد، (2005)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط3، دار الأمل، إربد.
- عيد، أيمن، (2009)، **برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الغولطي، عاطف، (2007)، **العمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ عند طلبة الصف التاسع بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- كوجك، كوثر وآخرون، (2008)، تن**ويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت.
- المشيخي، نوال، (2011)، **فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات معلمات الرياضيات في التواصل الرياضي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Al-Ghraibeh, AQ. (2012). "Brain Based Learning and Its Relation with Multiple Intelligences" **International Journal of Psychological Studies**, 4, 103-113
- Awolola, S (2011). "Effect of brain-based learning strategy on students' achievement in senior secondary school mathematics in Oyo State, Nigeria" **Cypriot Journal of Educational Sciences, 2, 91-106**
- Caine, G., Caine, R.: "The Use of Brain Research as a Basis for Evaluating Integrative Approaches to Education" Journal of the Society of Accelerated Learning and Teaching,5, 80-89
- Ciman, E. (1991). "How compatible are the 9th grade mathematics written exams with mathematical power assessment criteria" **Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 4462–4467 (2010).**
- National council of teachers of mathematics (NCTM), 1989. **Curriculum and Evaluation standards for school mathematics**, , Reston, Va: NCTM.
- Dean. S. (2008). "Using Non-Traditional Activities to Enhance Mathematical Connections" **MAT, 1-26** University of Nebraska-Lincoln.
  - http://scimath.unl.edu/MIM/files/research/DeanS.pdf
- Dew, J. (1996). "Are you a Right-Brain or Left-Brain Thinker?" **Quality Progress Magazine, 91-93,**

- Dupree, G.(1993), **mathematical Empowerment: A Case study of Relational classroom learning,** ph.D, , 32-45, Dissertation, University of Oklahoma, USA.

- Hopper's, C. (2003). "Practicing College Study Skills: Strategies for Success" Houghton Mifflin Company, 3rd edition,.

○ http://frank.mtsu.edu/~studskl/hd/learn.html

- , National Assessment of Educational Progress (NAEP), 2002, **Mathematics Consensus Project.** USA.

- Mwakapenda, W. (2008). "Understanding connections in the school mathematics curriculum**" South African Journal of Education**, 28, 189–202

- Ozden, M & Gultekin, M. (2008). "The Effects of Brain-Based Learning on Academic Achievement and Retention of Knowledge in Science Course" **Electronic Journal of Science Education, 12, 1-17**

- Piltin, P. (2010). "Evaluation of mathematical powers of 5th grade primary school students" **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2, 2975–2979

- National council of teachers of mathematics (NCTM), 2000, Principle and standards for school mathematics, USA.

- Sahin, S. and Baki, A. (2010). "A new model to assess mathematical power" **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 9, 1368–1372

- Thompson, D. (2007). "Communication and Representation as Elements in Mathematical Literacy**" Reading & Writing Quarterly**, 23, 179–196

- Tompkins, A.: Brain-Based Learning Theory: An Online Course Design Model, ph.D, 2007, Dissertation, Liberty University, USA.

- Yagbasan, R. (2008). "Teaching Strategies for Using Brain Hemispheres Dominance" **Gazi Egitim Fakultesi, 28, 1-17**

- Yazildere, S. & Turnuklu, E. (2008). "An Investigation of the Components Affecting Knowledge Construction Processes of Students with Differing Mathematical Power" **Eurasian Journal of Educational Research,** 31, 151-169

ملحق رقم: 1

عدد الحصص: (3)	**الدرس الأول**
الموشور القائم (حجمه ومساحة سطحه)	

النتاجات الخاصة:

1. استقراء صيغة لحساب حجم الموشور.
2. استعمال حجم الموشور في حل مسائل عملية.
3. استقراء صيغة لحساب مساحة سطح الموشور.
4. استعمال مساحة سطح الموشور في حل مسائل حياتية.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، مجسمات، ورق مقوى، مخبارات مدرجة، السبورة، الطباشير، كرتون، خريطة مفهوم الموشور، موشورات مختلفة.

المعرفة السابقة:

1. مفهوم المضلع.
2. مفهوم الموشور.
3. مساحة بعض الأشكال الهندسية مثل: (المثلث، المربع، المستطيل).
4. محيط بعض الأشكال الهندسية مثل: (المثلث، المربع، المستطيل).

تنوع التعلم:

تنقسم مجموعات تنوع التعلم إلى:

1. مجموعة النصف الأيسر المسيطر.
2. مجموعة النصف الأيمن المسيطر.

استراتيجيات التدريس:

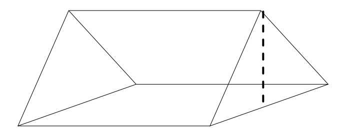
1. استراتيجية التعلم البنائي: (مجموعة النصف الأيسر المسيطر)
2. استراتيجية مخططات المفاهيم: (مجموعة النصف الأيمن من الدماغ)

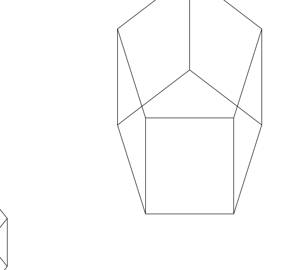
مراحل وإجراءات الدرس حسب استراتيجية التعلم البنائي الخاصة بمجموعة النصف الأيسر المسيطر.

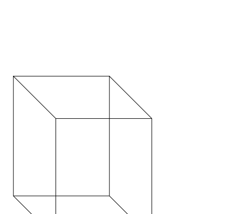
المعرفة السابقة

يراجع المعلم الطلبة بمعرفتهم السابقة لتهيئتهم للمعرفة الجديدة، وذلك من خلال:

- عرض مجموعة من المجسمات أمام الطلبة وسؤالهم الأسئلة التالية:







1. ما الصفة المشتركة بين هذه المجسمات.
2. ما اسم هذا المجسم.
3. ما هو الموشور.

- تكليف الطلبة برسم شبكة لأحد المجسمات السابقة.
- سؤال الطلبة عن قانون مساحة القاعدة ومحيط القاعدة في المجسمات المعروضة أمامهم.

الجزء الأول: حجم الموشور القائم.

الاجراءات التعليمية التعلمية

يعرض المعلم المشكلة التالية على الطلبة:

خزان ماء منزلي على شكل موشور خماسي قائم، مساحة قاعدته (3م^2)، وارتفاعه (2م)، كم يوماً تكفي كمية الماء أصحاب المنزل إذا كان استهلاكهم اليومي (تنكات).

ملاحظة: أبعاد التنكة: 30 سم، 30 سم، 60 سم.

المرحلة الأولى: مرحلة الاندماج

- يشعر المعلم طلبته بأهمية البحث في مثل هذه القضايا، وذلك من خلال طرح أسئلة تدعوهم إلى التفكير والبحث.
- يستمع المعلم لاجابات الطلبة تمهيداً لتقديم ورقة العمل (1).

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف

- يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة.
- يقوم المعلم بتوزيع أوراق العمل على المجموعات، ويوجههم إلى ضرورة العمل بشكل جماعي لحل ورقة العمل (1).
- يقوم المعلم بالتجول بين الطلبة أثناء حلهم لورقة العمل، ومساعدة من يحتاج من خلال تقديم التوجيه والارشاد له.

المرحلة الثالثة: مرحلة الشرح أو التفسير

- يقوم المعلم بتكليف الطلبة بمناقشة ما توصلت له كل مجموعة من حل لورقة العمل وتقديمه أمام طلبة الصف.
- يشجع المعلم طلبته على تقديم التفسيرات اللازمة للحلول التي تمّ التوصل لها، ويشجعهم على المشاركة والتواصل مع الآخرين وتبادل الأفكار.
- يقوم المعلم بمشاركة الطلبة وتوجيههم للتوصل إلى قانون حجم الموشور (مساحة القاعدة × الارتفاع)

المرحلة الرابعة: مرحلة التوسع

- يكلف المعلم طلبته بحل المسألة الواردة في بداية الدرس.
- يقوم المعلم بالتجول بين طلبته وتقديم المساعدة لمن يحتاج ويراقب تعلمهم، مع إعطائهم الوقت الكافي.
- يناقش المعلم الطلاب بأفكارهم لتثبيت الفهم الصحيح عندهم، ومعاجلة الفهم الخاطئ.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم

- يكلف المعلم طلبته بحل السؤال التالي:

علبة أقلام على شكل متوازي مستطيلات ارتفاعه 20 سم، وبعدا قاعدته (5 سم) و(3 سم)، ملأت العلبة بأقلام عمودياً وكل قلم على شكل موشور سداسي قائم ارتفاعه 20 سم، ومساحة قاعدته 0.5 سم^2، جد:

1. حجم علبة الأقلام.
2. حجم القلم.
3. عدد الأقلام التي يمكن وضعها في العلبة.
4. الحجم الزائد عن الأقلام.

- يقوم المعلم تعلم الطلاب من خلال إجاباتهم على الأسئلة وحوارهم.
- يقوم المعلم بإفساح المجال للطلاب لتقييم أعمالهم وأعمال الآخرين.
- يكلف المعلم طلبته بحل السؤال (1) صفحة (104) من كتاب الطالب كواجب بيتي، مع الحرص على متابعة حلول الطلبة من خلال أخذ عينة عشوائية من الدفاتر لتصحيحها في اليوم التالي، وتقديم تغذية راجعة مناسبة لكل طالب منهم.

الجزء الثاني: مساحة سطح الموشور القائم

الاجراءات التعليمية التعلمية

يعرض المعلم المشكلة التالية على الطلبة:

صنع أحمد صندوق خشبي مغلق كما في الشكل المجاور، وأراد تغليفه بأوراق ديكور (زينة)، فكم يحتاج من ورق الديكور حتى يستطيع تغليفه.

المرحلة الأولى: مرحلة الاندماج

- يشعر المعلم طلبته بأهمية البحث في مثل هذه القضايا، وذلك من خلال طرح أسئلة تدعوهم إلى التفكير والبحث.
- يستمع المعلم لإجابات الطلبة تمهيداً لتقديم ورقة العمل (2).

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف

- يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغير.
- يقوم المعلم بتوزيع أوراق العمل على المجموعات، ويوجههم إلى ضرورة العمل بشكل جماعي لحل ورقة العمل (2).
- يقوم المعلم بالتجول بين الطلبة أثناء حلهم لورقة العمل، ومساعدة من يحتاج من خلال تقديم التوجيه والإرشاد له.

المرحلة الثالثة: مرحلة الشرح أو التفسير

- يقوم المعلم بتكليف الطلبة بمناقشة ما توصلت له كل مجموعة من حل لورقة العمل وتقديمه أمام طلبة الصف.
- يشجع المعلم طلبته على تقديم التفسيرات اللازمة للحلول التي تمّ التوصل لها، ويشجعهم على المشاركة والتواصل مع الآخرين وتبادل الأفكار.
- يقوم المعلم بمشاركة الطلبة وتوجيههم للتوصل إلى:

1. مفهوم مساحة سطح الموشور
2. قانون مساحة سطح الموشور (محيط القاعدة × الارتفاع)

المرحلة الرابعة: مرحلة التوسع

- يكلف المعلم طلبته بحل المسألة الواردة في بداية الدرس.
- يقوم المعلم بالتجول بين طلبته وتقديم المساعدة لمن يحتاج ويراقب تعلمهم، مع إعطائهم الوقت الكافي.
- يناقش المعلم الطلاب بأفكارهم لتثبيت الفهم الصحيح عندهم، ومعاجلة الفهم الخاطئ.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم

- يكلف المعلم طلبته بحل السؤال التالي:

صنع سمير صندوقاً خشبياً مفتوح من الأعلى، قاعدته مربعة الشكل طول ضلعها 10 سم، وارتفاع الصندوق 20 سم، جد مساحة الصندوق.

- يقوم المعلم تعلم الطلاب من خلال إجاباتهم على الأسئلة وحوارهم.
- يقوم المعلم بإفساح المجال للطلاب لتقييم أعمالهم وأعمال الآخرين.

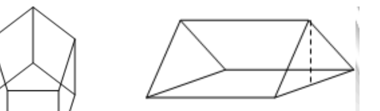
- يكلف المعلم طلبته بحل السؤال (2) صفحة (104) من كتاب الطالب كواجب بيتي، مع الحرص على متابعة حلول الطلبة من خلال أخذ عينة عشوائية من الدفاتر لتصحيحها في اليوم التالي، وتقديم تغذية راجعة مناسبة لكل طالب منهم.

الموشور القائم (حجمه ومساحة سطحه)

ورقة عمل (1)

الأدوات: مخبار مدرج فيه ماء، أنواع مختلفة من الموشور معلوم فيها مساحة القاعدة، والارتفاع.

التنفيذ:



1. سجل قراءة المخبار المدرج.
2. ضع أحد الموشورات في المخبار المدرج.
3. سجل قراءة المخبار المدرج الجديدة.
4. احسب الفرق بين القراءتين = ...
5. ماذا يمثل الفرق بين القراءتين..
6. أكمل الجدول التالي من خلال وضع أنواع مختلفة من الموشورات في المخبار المدرج وتسجيل الملاحظات:

الموشور	شكل قاعدة الموشور	مساحة قاعدة الموشور	ارتفاع الموشور	حجم الموشور	حاصل ضرب مساحة قاعدة الموشور في ارتفاع الموشور
موشور 1					
موشور 2					
موشور 3					

7. من خلال الجدول السابق ماذا تستنتج؟

الاستنتاج:..

ورقة عمل (2)

الأدوات: أدوات هندسية، ورق مقوى، مقص، لاصق.

التنفيذ:

1. ارسم مثلث متساوي الأضلاع، طول ضلعه 5سم.
2. ارسم مثلث آخر بنفس القياسات.
3. قص المثلثين الناتجين.
4. ارسم مستطيل أبعاده 7سم، 5سم.
5. ارسم مستطيلين آخرين بنفس القياسات.
6. شكل مجسم من المضلعات السابقة، بحيث تكون المثلثات قاعدتيه، والمستطيلات أوجهه الجانبية.
7. ماذا تسمي المجسم الناتج.
8. احسب مساحة المستطيلات الثلاث.

9. ماذا تمثل مساحة المستطيلات فيما يخص المجسم.

10. احسب مساحة المثلثين.

11. ماذا تمثل مساحة المثلثين فيما يخص المجسم.

12. احسب مساحة المثلثين + مساحة المستطيلات الثلاث.

13. ماذا تمثل (مجموع مساحة المثلثين ومساحة المستطيلات الثلاث).

14. ماذا تستنتج؟

الاستنتاج:

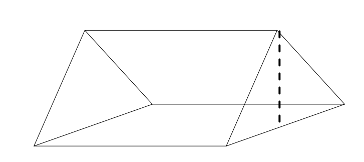
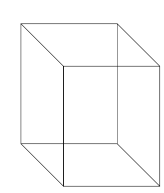
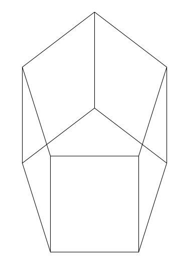
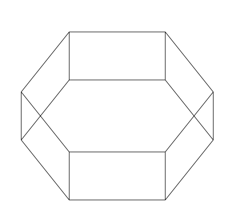
المساحة الجانبية للموشور =......................................

المساحة الكلية للموشور = ...

مراحل وإجراءات الدرس حسب استراتيجية مخططات المفاهيم الخاصة بمجموعة النصف الأيمن المسيطر.

المعرفة السابقة

- يراجع المعلم الطلبة بمعرفتهم السابقة لتهيئتهم للمعرفة الجديدة، وذلك من خلال:

- يعرض المعلم مجموعة من المجسمات أمام الطلبة ويسألهم الأسئلة التالية:

1. ما الصفة المشتركة بين هذه المجسمات.
2. ما اسم هذا المجسم.
3. ما هو الموشور.

- تكليف الطلبة برسم شبكة لأحد المجسمات السابقة.
- سؤال الطلبة عن قانون مساحة القاعدة ومحيط القاعدة في المجسمات المعروضة أمامهم.

الجزء الأول: حجم الموشور القائم.

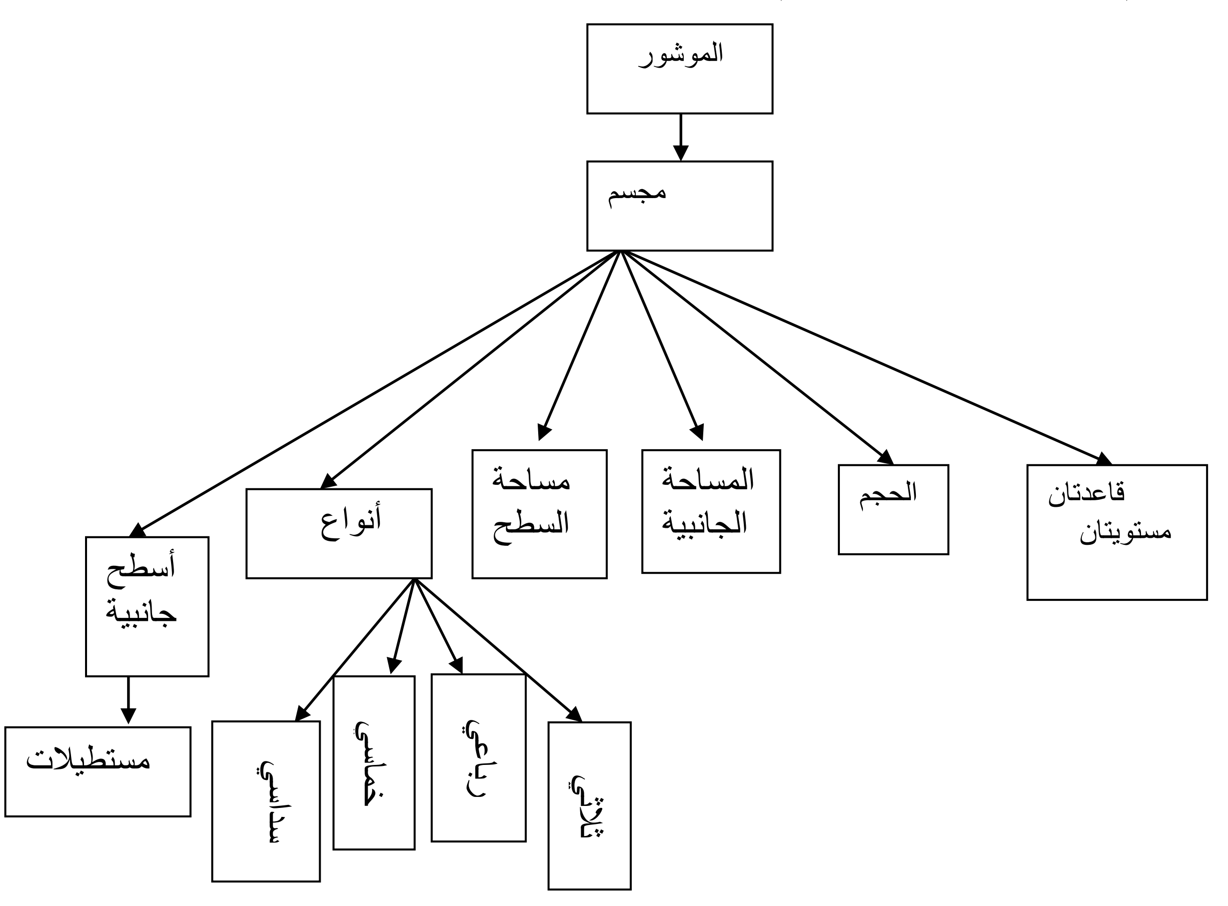
الاجراءات التعليمية التعلمية

- يعرض المعلم المشكلة التالية على الطلبة:

خزان ماء منزلي على شكل موشور خماسي قائم، مساحة قاعدته (3م^2)، وارتفاعه (2م)، كم يوماً تكفي كمية الماء أصحاب المنزل إذا كان استهلاكهم اليومي (تنكات).

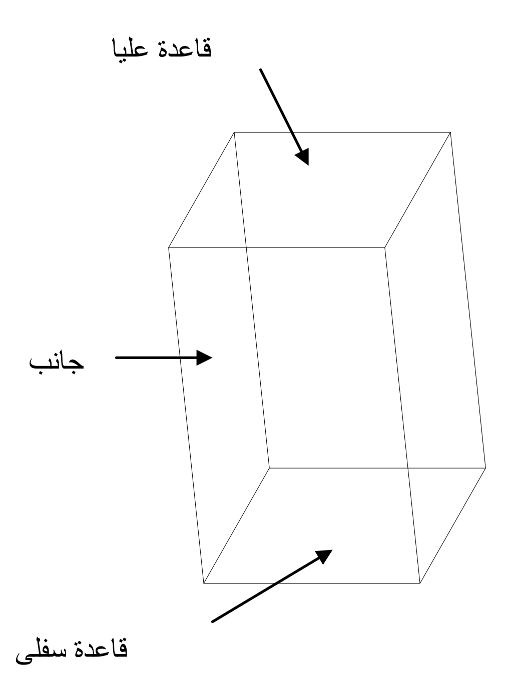
ملاحظة: أبعاد التنكة: 30 سم، 30 سم، 60 سم.

يقوم المعلم بعرض مفاهيم الدرس (الموشور القائم، المجسم، الحجم، المساحة، المساحة جانبية، مساحة السطح، المحيط، الارتفاع) وفق تسلسل هرمي من المفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً إلى المفاهيم الأقل عمومية، بدون استخدام أدوات ربط بين هذه المفاهيم وذلك بالقول: سنقوم بدراسة المفاهيم الآتية وفق المخطط المعروض أمامكم على الوسيلة الكرتونية:



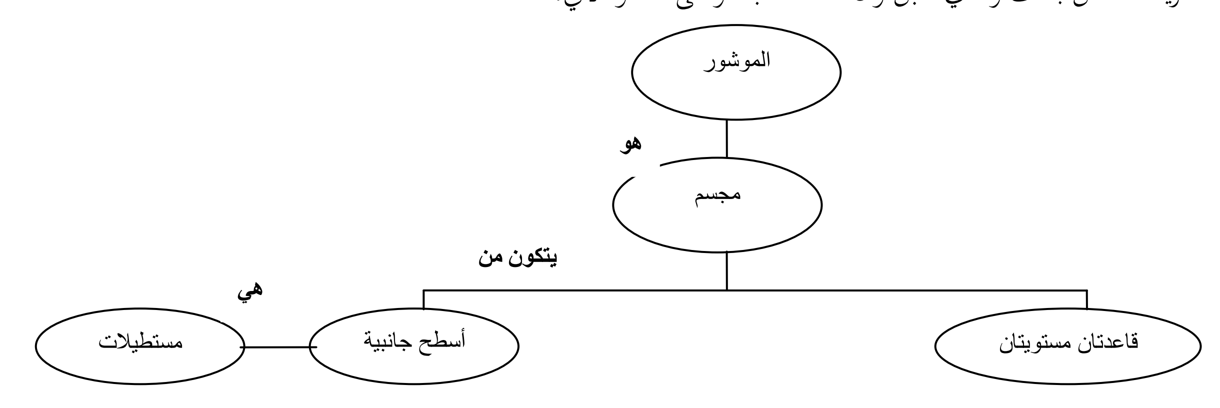
أثناء عرض الدرس سنكون قادرين على ربط هذه المفاهيم مع بعضها البعض لوضع كلمات وأدوات ربط مناسبة.

- **يسأل المعلم الطلبة عن** تعريف الموشور؟
- يقوم المعلم بعرض مجسم لمكعب ومتوازي مستطيلات مصنوع من الكرتون أمام الطلاب، ويخبر الطلاب أن كل منهم يمثل موشوراً، ويبدأ بإجراء مناقشة مع الطلاب حول مفهوم الموشور.



الموشور هو: مجسم له قاعدتان متساويتان ومتطابقتان وأوجهه الجانبية مستطيلات.

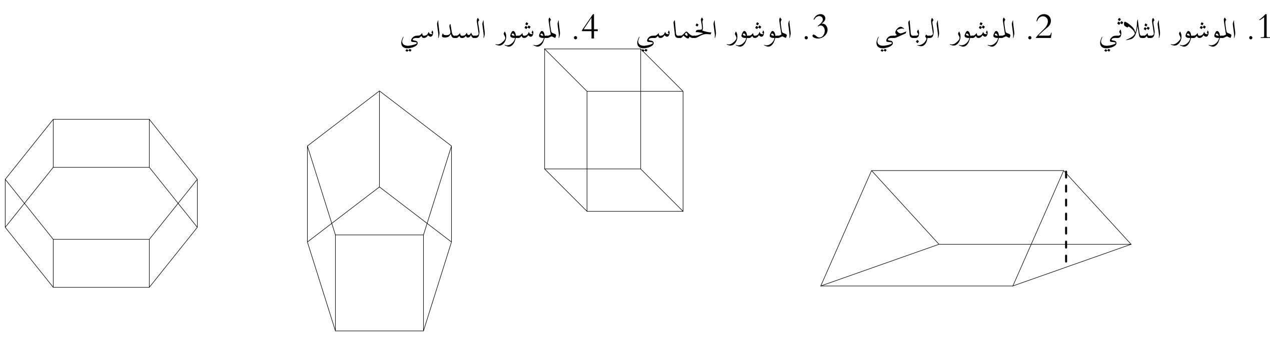
- يقوم الطلبة بالمناقشة والحوار للوصول والاتفاق على تعريف للموشور
- يطلب المعلم من طلابه أن يرسموا الجزء من الخريطة المتعلقة بتعريف الموشور، وبعد ملاحظة أعمالهم ومناقشتهم فيها، يعرض جزء الخريطة المتعلق بذلك والذي سبق وأن أعده مسبقاً وعلى النحو الآتي:



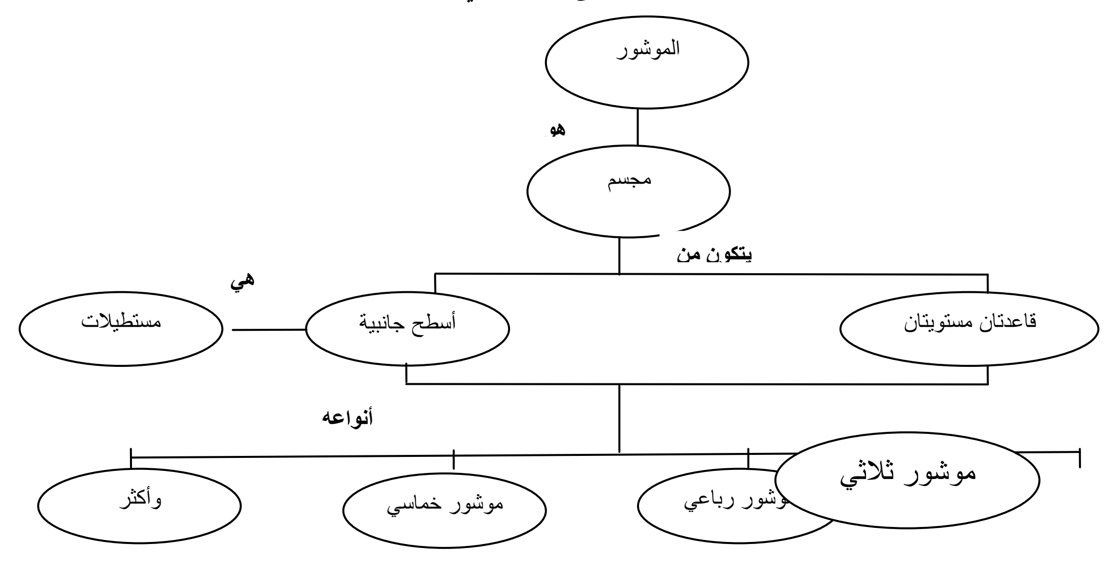
ثم يطلب منهم قراءتها وتأملها وتصحيح أخطائهم

- يناقش المعلم طلبته بالمسألة التالية: هل المكعب ومتوازي المستطيلات هما اللذين يشكلان موشور فقط؟ ويتم مناقشة الطلاب للوصول إلى أنواع من الموشورات:

1. الموشور الثلاثي 2. الموشور الرباعي 3. الموشور الخماسي 4. الموشور السداسي



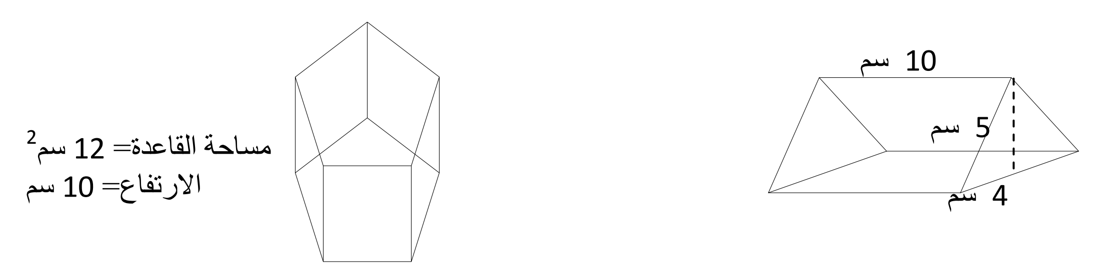
عندئذ يطلب المعلم من طلابه أن يرسموا الجزء من الخريطة المتعلقة بتعريف الموشور، وبعد ملاحظة أعمالهم ومناقشتهم فيها، ويعرض جزء الخريطة المتعلق بذلك والذي سبق وأن أعده مسبقاً وعلى النحو الآتي:



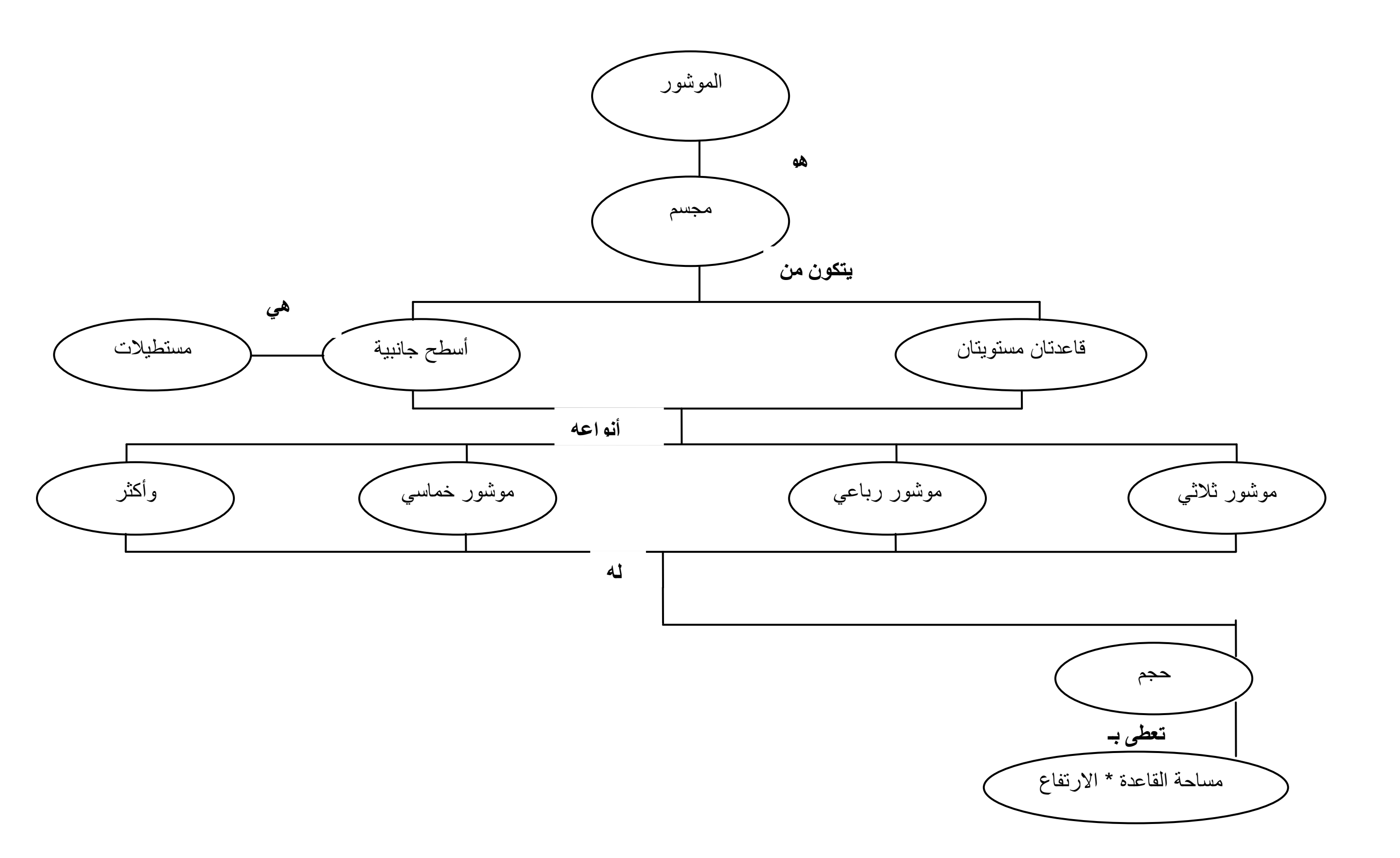
- يسأل المعلم طلبته الأسئلة التالية: كيف يمكن إيجاد حجم المنشور؟ كيف يمكن إيجاد حجم المكعب؟ كيف يمكن إيجاد حجم متوازي المستطيلات؟ ماذا يمثل الطول × العرض بالنسبة لمتوازي المستطيلات؟ وبالنسبة للمكعب؟ ماذا تصبح صورة القانون السابق؟

حجم المكعب	= مساحة القاعدة × الارتفاع
حجم متوازي المستطيلات	= مساحة القاعدة × الارتفاع

- يسأل المعلم طلبته فيما اذا كان يمكن تعميم القانون السابق لإيجاد حجم أي منشور قائم؟ هل يمكنك إيجاد حجم المجسمات التالية؟



- يقوم المعلم بحل المسائل السابقة، ويعطي تدريبات عليها، عندئذ يطلب المعلم من طلابه أن يرسموا الجزء من الخريطة المتعلقة بتعريف الموشور، وبعد ملاحظة أعمالهم ومناقشتهم فيها، ويعرض جزء الخريطة المتعلق بذلك والذي سبق وأن أعده مسبقاً وعلى النحو الآتي:



ملحق رقم:2

اختبار القوة الرياضية

التواصل الرياضي

1. ارسم المجسم الذي فيه ستة أوجه متطابقة الشكل (**تواصل – تمثيل – معرفة مفاهيمية**)

....

....

2. اسطوانة دائرية قائمة، ارتفاعها يساوي ثلاثة أمثال نصف قطر قاعدتها، وكانت نق = 7 سم، احسب حجم الاسطوانة، علماً بأن حجم الاسطوانة يساوي مربع نصف قطرها مضروب بالنسبة التقريبية مضروباً في الارتفاع. (**تواصل – قراءة + كتابة – معرفة اجرائية**)

....

....

3. قال أحمد: حجم الاسطوانة التي طول قطر قاعدتها 5 سم، مثلا حجم الاسطوانة التي لها نفس الارتفاع، وطول نصف قطر قاعدتها 2.5 سم. هل هذه العبارة صحيحة أم خاطئة (فسر اجابتك).

(**تواصل – قراءة – معرفة مفاهيمية**)

....

....

4. أ) ما حجم الصندوق في الشكل المجاور.

ب) إذا علمت أن طول ضلع المكعب س (**تواصل –كتابة – معرفة مفاهيمية**)

....

....

5. خزان ماء على شكل مكعب حجمه س سم^3، اكتب الخطوات التي سوف تتبعها لإيجاد المساحة الجانبية للخزان. (**تواصل – كتابة – معرفة اجرائية**)

....

....

6. أجب عن الاسئلة التالية إن أمكن، وإن لم تتمكن أضف المعلومة الناقصة لحل السؤال:

(**تواصل – قراءة + كتابة – معرفة اجرائية**)

أ) جد المساحة الجانبية لمخروط دائري قائم نصف قطر قاعدته 5سم، علماً أن قيمة π = 3.14.

....

....

جد مساحة سطح الكرة التي قطرها 4 سم، علماً أن قيمة $\pi = 3.14$.

....

....

.7 مزارع لديه خزان ماء على شكل مخروط دائري قائم، طول راسمه 0.6 م، وارتفاعه 1م، ما عدد اللترات من الماء التي يتسعها الخزان (**تواصل – قراءة + كتابة + تمثيل – حل مشكلات**)

....

....

الترابط الرياضي

1) في الشكل التالي، حجم كرة الحديد الملقاة في المخبار المدرج تساوي
(ترابط – بنائي – مفاهيمي)

قراءة المخبار = 250 سم^3

قراءة المخبار = 150 سم^3

2) أراد معلم التربية المهنية تكليف طلبته بصنع سلة مهملات على شكل اسطوانة، باستخدام لوح معدني على شكل مستطيل طوله 100سم، وعرضه 25 سم. كيف يمكنك مساعدة الطلبة في صنع السلة.
(**ترابط – تكاملي – حل مشكلات**)

....

....

3) اسطوانة دائرية قائمة حجمها 96سم^3، جد حجم المخروط الدائري القائم المشترك معها في نفس القاعدة والارتفاع. (**ترابط – بنائي – اجرائي**)

96 سم^3

....

....

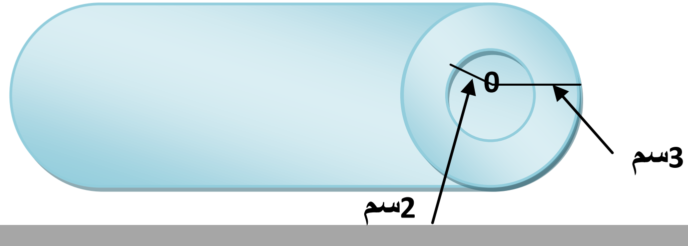
....

4) أنبوب معدني اسطواني الشكل نصف قطره الخارجي 3سم، ونصف قطره الداخلي 2سم، أوجد حجم المعدن المطلوب لصناعة أنبوب طوله 6 أمتار

(ترابط – بيني – حل مشكلات)

....

....



الاستدلال الرياضي

1) موشور ثلاثي قاعدته منتظمة، مساحته الجانبية 48 سم^2، جد مساحة أحد الأوجه فيه.

(استدلال – استنتاجي – إجرائي)



....

....

....

2) أكمل الجدول التالي ، ثم جد عدد رؤوس الموشور الذي عدد أضلاعه ن.

(استدلال– استقرائي – مفاهيمي)

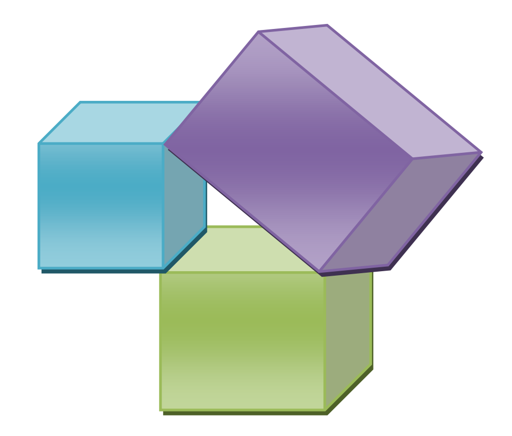
اسم الموشور	عدد أضلاع الموشور	عدد رؤوس الموشور
ثلاثي	3	6
رباعي	4	....
خماسي	....	....
سداسي	....	12
ن من الأضلاع	....	....

3) تنص نظرية فيثاغورس على أن مربع الوتر يساوي مجموع مربعي القائمتين:

$(\text{الوتر})^2 = (\text{الضلع الأول})^2 + (\text{الضلع الثاني})^2$

هل تنطبق نظرية فيثاغورس على الحجوم كما في الشكل المجاور. وضح إجابتك من خلال الأمثلة.

(استدلال – تنبؤ – حل مشكلات)



4) **أجب بنعم أو لا فيما يلي:** **(استدلال – استنتاجي – مفاهيمي)**

- كل مكعب متوازي مستطيلات ....
- كل متوازي مستطيلات مكعب ....
- كل مكعب موشور رباعي ....
- كل موشور رباعي مكعب ....
- كل متوازي مستطيلات موشور ....
- كل موشور متوازي مستطيلات ....

ملحق رقم:3

اختبار السيطرة الدماغية

Hemispheric Dominance Inventory Carolyn Hopper's(2003)

Check the answers that most closely describe your preferences	اختر الإجابة التي ترى أنها الأقرب إليك.
1. Are you usually running late for class or other appointments? ○ Yes ○ No	1. هل تصل متأخراً في العادة للصف أو لأي موعد لك؟ ○ نعم ◉ لا
2. When taking a test do you prefer that questions be ○ Objective (true false multiple choice, matching) ○ Subjective (discussion or essay questions)	2. عندما تأخذ امتحان هل تفضل في العادة أن تكون الأسئلة: ○ موضوعية (مثل صح/خطأ)، اختبار من متعدد) ○ مقالية (مثل المناقشة والأسئلة المقالية)
3. When making decisions ○ You go with your gut feeling—what I feel is right? ○ You carefully weigh each option	3. عندما تتخذ قرارات فإنك: ◉ تعود إلى مشاعرك (ما أشعر به هو الصحيح) ○ توازن بين البدائل بحذر
4. When relating an event to a friend ○ You go straight to the main point and then fill in details ○ You tell many details before telling the conclusion	4. عندما تتواصل مع صديق بخصوص موضوع ما فإنك: ◉ تذهب مباشرة إلى النتيجة ثم تعطي بقية التفاصيل. ○ تعطي الكثير من التفاصيل قبل اعطاء النتيجة.
5. Do you have a place for everything and everything in a place?	5. هل لديك مكان لكل شيء وهل كل شيء في مكانه:

Yes No	نعم لا
6. When faced with a major change in life, you are Excited Terrified	2. عندما يحدث تغيير كبير في حياتك فإنك: تتحمس تخاف
7. Your work style is like this You concentrate on one task at a time until it is complete. You usually juggle several things at once.	3. نمط عملك هو كما يلي: تركز على مهمة واحدة حتى تنهيها. تتنقل بين عدة مهمات في نفس الوقت.
8. Can you tell approximately how much time has passed without a watch? Yes No	4. هل تستطيع أن تحدد تقريباً كم من الوقت قد مضى دون ان تدرك. نعم لا
9. Which is easier for you to understand? Algebra Geometry	5. ما هو الموضوع الأسهل فهمه لديك: الجبر الهندسة
10. It is easier for you to remember people's names or to remember people's faces	6. أيهما أسهل لديك، تذكر: وجوه الناس

◌ Names ◌ Faces	أسماء الناس ◌
11. When learning a new piece of equipment ◌ You jump in and wing it. (Manual is last resort) ◌ Carefully read instruction manual before beginning.	7. عندما تتعلم عن جهاز أو أداة جديدة تبدأ على الفور بتجربته قبل قراءة التعليمات ◉ تقرأ بعناية الدليل قبل البدء ◌
12. When someone is speaking, do you respond to ◌ What is being said (words) ◌ How it is being said (tone, tempo, volume emotion)	8. عندما يتكلم شخص ما، هل تستجيب لـ: ما يقال ◉ كيف يقال ◌
13. When speaking, do you use few or many gestures? (Do you use your hands when you talk?) ◌ Few (very seldom use hands when you talk) ◌ Many (couldn't talk with hands tied)	9. عند الكلام، هل تستعمل الإيماءات بشكل: كثير ◉ قليل ◌
14. What is your desk, work area, or laundry area like? ◌ Neat and organized ◌ Cluttered with stuff I might need	10. كيف يبدو مكتبك، أو منطقة عملك، هل هي: مرتبة ومنظمة ◉ ملآنة بالأدوات التي قد أحتاجها. ◌

15. When asked your opinion, You ○ Immediately say what's on your mind (often foot in mouth) ○ Think before you speak	11. عندما تسأل عن رأيك، فإنك: ◉ تقول في الحال ما يجول في خاطرك. ○ تفكر قبل أن تتكلم.
16. Do you do your best thinking sitting at your desk or walking around or lying down? ○ Sitting ○ Walking around or lying down	12. هل تفكر بشكل جيد عندما تجلس في مكتبك أم عندما تتمشى أو تستلقي: ○ تجلس على مكتبك ○ تتمشى أو تستلقي
17. When reading a magazine do you ○ Jump in wherever looks most interesting ○ Start at page one and read in sequential order	13. عندما تقرأ المجلة هل: ○ تبحث عن الموضوع الأكثر متعة ○ تبدأ من أول ورقة وتقرأه بانتظام
18. When you're shopping and see something you want to buy ◉ You save up until you have the money. ○ You charge it	14. عندما تتسوق ورأيت شيأً أعجبك وأردت شراؤه فإنك: ○ توفر النقود لشرائه ◉ تقوم بشرائه على الفور
19. If you were hanging a picture on a wall. Would you ○ Carefully measure to be sure it is centered and	15. إذا علقت صورة على الحائط، فهل: ○ تستخدم القياسات لتتأكد من أنها في المنتصف ومستقيمة.

straight. ○ Put it where it looks right and move it if necessary.	◉ تعلقها على الحائط مباشرة، وتحركا إذا كان ضرورياً.

فعالية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط

أ.العايب كلثوم

جامعة الجزائر 2

الملخّص:

تبحث هده الدراسة في علاقة فعاليّة الذات بالدافعيّة للتعلّـم، بل وتهدف إلى تبيان أنّ الفروق في الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات الشعور بالفعاليـة الذاتية لدى تلاميذ المستوى الرابع متوسط، مع الأخذ بعين الاعتبار لمتغير الجنس.

وقد توصّلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- تختلف درجة الدافعية للتعلّم باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هـذا الاختلاف لصالح التلاميـذ ذوي فعاليّة الذات المرتفعة ، أي أنـه كلما زادت فعاليّة الذات كلما ارتفعت دافعية التعلّـم لـدى التلاميذ.

- هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يخصّ الدافعية للتعلم وهذا الفرق جاء لصالح الإناث ما يبين أن الإناث هن الأكثر دافعية للتعلم عن الذكور.

Abstract :

This research study the relationship between the self-efficacy and the motivation to learn and this last show us the difference in the level of the motivation within the pupils of the fourth years degree and without forgotten of course the difference of gender. The research used two scales; the first one was to measure the general self-efficacy (sherer et al 1982) and the second was to measure the motivaion to learn (Douga et al 2007).

The most interesting results of this study are:

-The motivation to learn change with the level of self-efficacy and this is in the benefit of student with high self-efficacy, and this means that every time the self-efficacy is higher motivation to learn is the same.

- There are difference between males and females with regard to motivation to learn and this difference was in favor of females, shows that females are more motivated to learn than the males.

المقدّمة:

يعرف العالم في الآونة الأخيرة عدة تطورات تكنولوجيّة وتراكم معرفي ، الأمر الذي يحتم على المنظومة التربوية توفير كل الإمكانيات المادية والبشرية والاجتهاد أكثر فأكثر في كيفية نقل هدا الكم الهائل من المعرفة إلى التلاميذ وذلك من أجل تمكينهم من مواكبة العصر ومتطلباته ، هدا من جهة ومن جهة أخرى من أجل استثمار مجهوداتهم إلى أقصى حد ممكن،غير أن هذا لا يكفي لإيصال المتعلم إلى المستوى المطلوب ما لم يتوفّر هذا الأخير على الدافعية للتعلم.

ويكاد يكون هناك اتفاق بين علماء النفس على أهمية ودور الدافعيّة في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلّم والانجاز الأكاديمي بصفة خاصة،إذ يستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها التلاميذ باستثمار انتباههم ومجهوداتهم في مختلف الاتجاهات التي قد تكون مرغوبة أوغير مرغوبة من قبل المدرسين.(**نبيل محمد زايد،2003**)

تعتبر الدافعية للتعلم من بين الدوافع التي درست بكثرة في المجال التربوي والتي ربطها الباحثون بعمليّة التحصيل على نحوموجب عند مختلف مستويات السلّم التعليمي بدءا بمرحلة التعليم الابتدائي وانتهاء بمرحلة التعليم الجامعي وفي هدا المضمون يشير **جابر عبد الحميد جابر** أن مفهوم الدافعيّة يساعدنا في تفسير الفروق بين التلاميذ في التحصيل الدراسي التي لا تنتج عن الفروق في الذكاء أو الاستعداد الدراسي **(جابر عبد الحميد جابر،1994: 319)**

وقد حاول كل من **بلوم** (1976)Bloom و**هوسن** (1979) Husen تقدير نسبة تأثير الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث يرى هوسن أنّ هناك عدة تجارب أثبتت أن **50** % أو أكثر من الفروق في النتائج الدراسية ترجع إلى عوامل عقلية فكرية والنصف الأخر يرجع إلى الدافعيّة ، الميل الصحّة النفسية والوسط العائلي.**(بوعكاز الوناس 4:1998،)**

هذا ما يبيّن لنا أهمية الدافعية باعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل والانجاز **(عبد المجيد النشواتي 1985: 206)** من ناحية ، ومن ناحية أخرى كونها من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين حيث يجدون مسألة إثارة الدافعية عند تلاميذهم تحد كبير لهم **(عبد الرحمان عدس ،1998: 335)**

إنّ مشكلة النظام في القسم التي يواجهها الكثير من المعلمين وكسل وعدم إقبال البعض منهم على الدراسة ليست ببساطة إلا فشلا في توجيه دوافع التلاميذ وليس من شك في أن مثل هده المشكلات تتفاقم وتكثر إذا لم يعي المعلم سبب الصعوبات التي يواجهها التلاميذ.**(سيد خير الله، عبد المنعم الكناني ، 1996 :171)** ، حيث يشير **(يوسف قطامي)** أن إحدى الطرق لجمع المعلومات عن الدافعية وتنظيمها ،هو معرفة العوامل التي تؤثر عليها

في الظروف المختلفة من العملية التعليمية **(يوسف قطامي ،1998 :137)** وعليه نجد أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت علاقـة الدافعية للتعلم بمتغيرات أخرى، حيث توصل العديد من المهتمين بمجال العلاقة بين فعالية الذات والسلوك مثل: Khulman(1988) ;Devries,Dykstars,Shunk (1995) Bandura (1995) إلى أن الإحساس بفعاليـة الذات يؤثـر على السلوك حيث يعـد كمثير للفعل سواء تعلّـق الأمر بالتعلّـم أو أي مجال أخر،كما أكدت بعض الأبحاث لكل من: Kanfer, Ackerman (1989); Ackerman,Kanfer,Maynard (1995) أهميّة فعاليّـة الذات في الضبط الذاتي لسياق معالجة المعلومة وتدافـع هـده الأبحاث على فرضية مفادهـا أن الإحساس بالفعالية الذاتية يعـدل فعاليّة المعالجة المعرفيّـة **(التركيز على المهمة)** الذي يستفيد من أعلى المصادر المعرفية المتوفرة عكس الإدراك المنخفض للفعاليـة الذاتيـة، الـذي يكون مرتبطا بنوع من القصور المعرفي ويوجه جزءا كبيرا من المصادر المعرفية نحو الحالات الانفعالية المتطفلة كالقلق، فتثير بدلك أفكارا سلبية مثل " **لست قادرا**"، "**ماذا سيفكر الآخرون عني**"هده الأفكار تثقـل كاهل عمليات المعالجة وبالتالي يحقـق الفرد مهمة ثانوية مركّزة على المشاعر أما أداءه فيكون مصابا. (Desmette,Jaminon,Herman ;2001)

كما يساعـد الإحساس بالفعالية الذاتية على تأسيس الإحساس بالكفاءة والمهارة ويقود إلى استراتيجيـات التعامل الفعالة بينما يقود عدم الإحساس بالفعالية إلى الفشل في استعمال هده الاستراتيجيات.(Ikelf,1995)

وذلك يعود إلى أن الأفراد الواثقين بأنفسهم يتبنون استراتيجيات التعامل البنّاءة ويبحثون عن السند وهـم لا يستسلمون للضغط ، بل يتميزون بالتوقعات ذات الطابع التفاؤلي ويملكون فعالية ذات مرتفعة ، فثقة الأفراد في مهارتهم تقودهم إلى المعالجة الجيّدة للمعلومات ومراجعة المعتقدات وتحمّـل الضغوط (Mickulincer,1998 **).**

وقد أشار **باندورا** إلى أن الأفراد يمتلكون نظاما ذاتيا هو الذي يمكّنهم من ممارسة السيطرة علـى أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم وهو نظام يتضمن قدرات وتخطيط الاستراتجيات والقدرة على التأمّل الذاتي وكذلك تقييم المواقف ومن تم التوقعات عن النجاح أو الفشل في المهام ومن ثم فان الفعالية الذاتية هي متغيّر وسيط بين المعرفـة والفعل وذلك أن المعتقدات التي يكونهـا الأفراد عن قدراتهم وعن توقعاتهم حيال نتائـج جهودهم تؤثر بقوة على الطرائق التي سيتصرفون بها.(Bandura,1994)

فالأشخاص ذوو فعالية الذات المرتفعة يتناولون المهام الصعبة على أنّهـا تحديات يجب السيطرة عليها عوض اعتبارها تهديدات شخصية يجب تجنبها فهم يلتزمون بأهدافهم ويواصلون التركيز على المهمة التي تدل على الأداءات الفعلية، فهم يضاعفـون المجهودات إزاء الإخفاقات ويسندون الفشل إلى نقص المجهود بـدلا من إسناده إلى نقص في القدرة.(Manstead,Eklen,1998)

في ضوء المعطيات النظرية يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الموالية:

- هل هناك علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط؟

- هل هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعية للتعلم؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة على الأسئلة السابقة صيغت الفرضيات التالية:

1- تختلف درجة الدافعيـة للتعلم باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتيّة لدى تلاميذ المستوى الرابـع متوسط.

2- هناك فروق بين الجنسين (ذكور- إناث) فيما يخص الدافعيـة للتعلّم لدى تلاميذ المستوى الرابع متوسط.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

يندرج هذا البحث تحت إطار البحوث الوصفية التي تهـدف إلى دراسة المواضيع بوصف وتحليـل المكوّنات الخاصة بهاو وأيضا بدراسة العلاقات التي قد تتواجد بين هده المكوّنات.(Robert,1982)

إن المنهج الوصفـي يعتمد أساسـا على دراســـة الواقع أو الظاهرة كما هـي ويهتــم بوصفهـا والتعبير عنها كمّا وكيفـا حيث أن التعبيـر الكيفـي يصف لنـا الظاهـرة ويوضّح خصائصها أمـّا الكمّي فيعطينــا وصفـــا رقميـّا يوضّح مقـدار وحجم الظاهرة ودرجات ارتباطها مـــع الظواهر المختلفـــة.(**عمار بوحوش،138 :2007**)

وعملية البحث الوصفي لا تكتمل حتى يتم تنظيم البيانات التي تم جمعها ليتم تحليلهـا واستخراج استنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة في البحث، هـذا لأن المنهج الوصفي يقوم على وصف مـا هو كائن ويهدف إلى جمع البيانات والمعلومات عن حقائق الأشياء والظواهر الموجودة وإخضاعها للدراسة العمليـة والعلميّة.(**عبد الباسط حسن،1990 :210**)

مجتمع الدراسة:

لاختيار أفراد العيّنـة تمّ الاعتماد على العدد الإجمالي من الإناث والذكور المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط على مستوى قطاع دائرة باب الوادي التي تشمل على (**26**) متوسّطة والجدول الموالي يبرز لنا عدد التلاميـذ في المجتمع الأصلي:

جدول رقم (1)يبين لنا المجتمع الأصلي.

الجنس	عدد التلاميذ على مستوى دائرة باب الوادي
ذكور	990
إناث	1175
المجموع	**2165**

عينة الدراسة:

تتميّـز عيّنة البحث بكون أفرادها من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط ، تتراوح أعمارهم ما بين **15** و**16** سنة ، تمّ أخدهم من خمسة (**5**) متوسطات تابعة لدائرة باب الوادي للسنة الدراسية **2009-2010**.

ولاختيار عينـة البحث تمّ الاعتماد على العينة العشوائية البسيطـة لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة وهي تعتبر أفضل طريقة من حيث إمكانية تمثيل المجتمع.

يترتب على طريقة العينة العشوائية الحصول على فروق ضئيلة وغير منتظمة بين خصائص المجتمع وخصائص العينة ونحن لا نتوقّع بطبيعة الحال مثلا أن نحصل في عينة عشوائية على نفس نسبة الذكور والإناث في المجتمع إلا أن المعاينة العشوائية تساعد على أن تكون هده النسبة أقرب ما يمكن لنسبة تواجد النوعين في المجتمع وأن احتمال الحصول على إناث أكثر ممّا يجب أو الذكور أكثر ممّا يجب احتمال ضئيل، كما أن ما يحصل من فروق بين خصائص العينة وخصائص المجتمع هي فروق وليدة الصدفّة وليست راجعة إلى أي تحيّز سواء كان مقصودا أو غير مقصودا.(**رجاء محمود أبـو علام،2004 :158**)

وبما أن البحث العلمي يفرض على الباحث أن تكون نسبة بحثـه 10% من المجتمع الأصلي، تم عن طريـق القرعة اختيار (5) خمسة متوسطات من بين (26) متوسطة وقد تم أخد جميع التلاميذ المتمدرسيـن في هده المتوسطات حيث بلغ عددهم (272) تلميذا وتلميذة أي نسبة 12.5% من المجتمع الأصلي وهو ما يتوافق مع شروط البحث العلمي والجدول الموالي يبين لنا عينة البحث:

جـدول رقم (2) يبين توزيع عينـة الدراسة.

عدد التلاميذ / المتوسطات	عدد الأفواج (الأقسام)	ذكـــور	إنـــاث	المجمـوع
متوسطة ذبيح شريف	2	31	42	73
متوسطة بـــن شنب	1	15	15	30
متوسطة طـــاع الله	3	29	59	88
متوسطة محمّد طالب	2	17	30	47
متوسّطة محمد بـــوراس	1	11	23	34
المجموع	**9**	**103**	**169**	**272**

أدوات الدراسة :

لقد اعتمدنا في هده الدراسة على المقاييس التالية:

مقياس فعالية الذات:

أشار بارلو وآخرون Barlow et al إلى أنه تم إعداد مقياس فعاليّة الذات من طرف **شيرر** Sherer **ومادكس** Maddox و **مركاندت** Mercandante سنة **1982** وهو يهدف إلى تقييم المستوى العام لتوقعات اعتقادات الأفراد حول قدراتهم وكفاءتهم أي مدى ثقة الأفراد في قدراتهم والافتراض العام لهذا المقياس أنّ التوقعات الفردية هي المحدّد الأساسي للتغيير السلوكي.

كما أن الفروق الفردية في التجارب الماضية والانتسابات تجاه النجاح تؤدّي إلى الفروق في المستويات العامة لتوقعات فعالية الذات.(**حكيمة آيت حمودة،2006 :227**)

- يتكوّن مقياس فعالية الذات من (**30**) بندا منهم (**7**)بنود لا تصحّح وأرقامها هي:

1-5-9-13-17-21-25 و23 بندا تصب في موضوع المقياس وهي تقيس توقّع الأفراد لفعاليتهم الذاتية وهو غير مرتبط بحالة معيّنة أو نمط معيّن من السلوك.

- تتوزّع بنود مقياس فعالية الذات على(**14**) عبارة مصاغة بطريقة سالبة وأرقامها هي :

3-6-7-8-11-12-14-18-20-22-24-26-29-30 و(**9**) عبارات مصاغة بطريقة ايجابية وأرقامها هي:**2-4-10-15-16-19-23-27-28** .

* **تصحيح المقياس:** تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من **23** درجة كحد أدنى إلى **115** كحد أقصى يجيب الأفراد على كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (**X**) أمام إحدى البدائل الخمسة المقترحة والمدرجة في (**5**) نقاط كما هو موضّح فيما يلي:

معارض بشدّة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة

❋بالنسبة للعبارات السلبية تكون أوزان التدرّج كما يلي:

معارض بشدة (**5**)، معارض(**4**) ، محايد (**3**) ، موافق (**2**) ، موافق بشدة (**1**).

❋ بالنسبة للعبارات الايجابية تكون أوزان التدرّج كالآتي:

معارض بشدة (**1**)، معارض(**2**) ، محايد (**3**) ، موافق (**4**) ، موافق بشدة (**5**).(**فريدة قادري،2006**)

- صدق وثبات المقياس:

* **الصدق: أشار بارلو وآخرون** Barlow et al إلى أن لمقياس فعالية الذات صدق عال وبإمكانه التنبّؤ بأن الأفراد ذوي فعالية ذات عالية يتمتعون بنجاح كبير مقارنة بذوي فعالية ذات منخفضة في المجالات الدراسية والمهنيّة وتحقيق الأهداف وللمقياس أيضا صدق التكوين الفرضي من خلال ارتباطه الذال مع عدد من المقاييس

مثل مقياس قدرة الذات (Ego strength scale) ومقياس **روزينبرغ** The interpersonal) competency scale ومقياس الكفاءة العلائقيّـة لتقدير الذات.**(حكيمـة ايت حمودة،2006)**

أما بالنسبة لدراستنا الحالية فقد اعتمدنا عل ترجمة فريدة قادري في إعداد رسالتها للماجستير (**فريدة قادري، 2006**)، كما أننا لم نقم بدراسة صدق المقياس كونه قد طبق سابقا على المجتمع الجزائري .

* **ثبـات المقيـاس:**أشار **بارلو** و**آخرون(1984)**Barlow et al إلى أن لمقياس فعالية الذات توافق داخلي جيّد باستعمال معامل ألفا Alpha coefficient حيث قدّر الثبات بـ (**0,86**) للمقياس ككلّ. **(حكيمة ايت حمودة،2006)**

أما في دراستنا الحالية فقد قمنـا بقياس ثبات مقياس فعاليّـة الذات **لشيرر وآخرون** Sherer et al عن طريق إعادة الاختبار على عينة اختيرت بطريقة عشوائيّة من تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط من متوسطة **"وريدة مداد"** ومتوسطة **"الصومام"** بالجزائر العاصمة تلميذا وتلميذة والتي بلغ عددها(**111**) وحدّدت فترة زمنيّة تقدّر بأسبوعيـن بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني علما أنّه تم حساب الثبات عن طريق معامل **بيرسون** الذي بلغت قيمته(**0,79**) وهذا ما يبيّن أنّ هذا المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الثبات.

- مقياس الدافعيـــة للتعلّـــم:

صمّم هذا المقياس من طرف الأستاذ **أحمد دوقة** و**لورسي عبد القادر** و**غربي مونيا** سنـة (**2007**) يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الدافعية ومختلف الأسباب التي يمكن أن تفسّر تدنّي الدافعيّة للتعلّم عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم في المجتمع الجزائري وهو يتطرّق إلى مختلف أبعاد ومكوّنات الدافعية وهو يشمل على أربع (**4**) محاور الواردة في نمـوذج **فيو** :Viau

- محور قيمة التعلّم
- محور الكفاءة
- محور تحقيق أهداف الدراسة
- محور المحيط الدراسي

- تصحيح مقياس الدافعيّة للتعلم:

تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من **50** درجة كحدّ أدنى إلى **200** درجة كحدّ أقصى، ويجيب الأفراد على كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (**X**) أمام إحدى البدائل الأربعة (**4**) المقترحة والمدرّجة في (**4**) نقاط كما يلي:

- صحيح تماما(**4**)

- صحيح نوعا ما **(3)**

- غير صحيح **(2)**

- لا أدري **(1)**

- صـدق وثبـات المقيـاس :

***الصدق:** إن لمقياس الدافعيّة للتعلّم صـدق البناء المفاهيمي ، أي أنّه يتطرّق إلى مختلف الأبعاد والمكوّنـات، وكذا صـدق تنبّئـي أي أن نتائجـه مرتبطـة فعلا بنتائج الأداء الدراسي الواردة في نموذج **فيـــو**Viau ، ومن أجل ذلك تم إجراء تحليل عاملي بطريقة المكوّنات الأساسية على جميع فقرات المقياس، حيث تبيّـن بأن المقياس يشمل ستة **(6)** مكوّنات أساسية تتعلّق بمختلف إدراكات التلاميذ وتشكّل مفهوم الدافعيـة ،كما تم أيضا التأكّد من الصدق التنبّئي للمقياس حيث وجدت علاقات ارتباطيّه دالة ولوضعيفة بين نتائـج المقياس ونتائج الأداء المدرسي.(**أحمد دوقة وآخرون،2007 :62**) علما أنّه لم يتم إعادة حساب صدق مقياس الدافعيـة للتعلّم في دراستنا الحالية لأنـه حديث التصميم.

***ثبات مقياس الدافعيـة للتعلّم:** أسفـرت نتائج قياس ثبات مقياس الدافعيّة للتعلم باستعمال طريقة التجزئة النصفيّة على أن معامل ارتباط **بيرسون** قدر بـ **(0,87)** وهو ما يدل على أن المقياس يتمتّع بدرجة عاليـة من الثبات.(**أحمد دوقة وآخرون،2007 :68**)

أمّا بالنسبة لبحثنا الحالي فقد قمنا بحساب ثبات المقياس بواسطة طريقة إعادة الاختبار علـى نفس العيّنـة التي طبّق عليها مقياس فعالية الذات والتي بلغت **(111)** تلميذا وتلميذة وحدّدت فترة زمنية تقدر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني حيث قـدّر معامل الارتباط **لبيرسون** بـ **(0,81)** وهذا ما يبيّن أن للمقياس ثبات عال.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا:النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

تشير الفرضية الأولى إلى أن درجة الدافعية للتعلم تختلـف باختلاف مستويـات فعالية الذات لدى تلاميـذ المستوى الرابعـة متوسط،ولاختبار صدق هده الفرضية قمنا بما يلي:

♦ تقسيم درجات التلاميـذ على مقياس فعاليـة الذات إلى مستويين (**منخفض– مرتفع**) وذلك اعتمادا على الرتب المئينيّة المقدّرة بـ 33 % في المستوى المرتفع و33 % في المستوى المنخفض ، علما أننّـا قمنا بحذف 33 % للفئة الوسطى ،وقد حصلنا على القيمتين المئينيتين **(81)** - **(91)** والتي من خلالهما قمنا بتحديد: - المجموعة الأولى ذات

المستوى المنخفض في فعالية الذات وهي التي تشمل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة **(81)** فما تحت على مقياس فعالية الذات والمقدّر عددهم بـ**92** تلميذا وتلميذة.

- المجموعة الثانية ذات المستوى المرتفع في فعالية الذات وهي التي تشمل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة **(91)** فما تحت على مقياس فعالية الذات والمقدّر عددهم بـ**89** تلميذا وتلميذة.

♦ قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات دافعيّة التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة ودرجات دافعية التلاميذ ذوي فعاليّة الذات المرتفعة ثم قمنا بتطبيق اختبار T لدلالة الفروق بين متوسط كل جاءت النتائج كما يبيّنها الجدول رقم (3): مجموعة وقد

جدول رقم (3) يبين دلالة الفروق بين متوسط دافعية تعلم التلاميذ ذوي فعالية ذات منخفضة ومتوسط دافعية التلاميذ ذوي فعالية ذات مرتفعة.

النتائج	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الحرجة	Tقيمة	مستوى الدلالة الإحصائية
دافعية تعلّم التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة	92	93,163	59,15	179	59,2-	دالة عند 0,01مستوى
دافعية تعلّم التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة	89	67,170	28,91			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) أن قيمة**T** المحسوبة والمقدّرة بـ**-59.2** دالّة عند مستوى **0,01** وهذا يعني أننا متأكدون بنسبة 99 % من أن هناك اختلافا في الدافعية للتعلّم بين مجموعة التلاميذ ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة والتلاميذ ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة وهذا الاختلاف جاء لصالح الفئة العليا في الفعالية الذاتية والتي قدّر متوسط درجات دافعيتها **بـ170.67** بينما قدّر متوسط درجات الدافعية في الفئة الدنيا من الفعالية بـ 163,93 وهذا ما يشير إلى أن فرضية بحثنا الأولى قد تحققت أي كلّما ارتفعت الفعاليّة لتلاميذ المستوى الرابعة متوسط كلما زادت دافعيتهم للتعلّم .

- تفسير نتائج اختبار الفرضية الأولى:

توصلنا من خلال عرضنا لنتائج اختبار الفرضية الأولى إلى أن درجة الدافعية للتعلّم تختلف باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة ،أي أنه كلما زادت فعالية الذات كلما ارتفعت دافعية التعلّم لدى التلاميذ وهذا ما يتفق مع ما توصّل إليه كل من **أمس** و**أرشر**

(Ames et Archer,(1988 **و دويك** (Dweck,(1988 في دراستهم التي أجريت على تلاميذ الثانية إعدادي حيث توصّلوا إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية الداخلية للتعلّم والفعالية الذاتيّة. (**نبيل محمد زايـــد،2003 :110**)

وفي هذا المجال أشار **نورويك** **,Norwich** إلى أن أي تغيّرات في فعاليّة الذات يمكن أن تؤثر على الدافعية وأن إدراك الفرد لعوامل الكفاءة فيه يؤثر على تحديد مستوى أدائه.(**علاء محمود جاد الشعراوي ،2000 :295**)

كما توصّل **باندورا** و**زملاءه** (Bandura, Barry et Manual(1990 في دراستهم التي استهدفت بحث تأثير معتقدات فعالية الذات في تحقيق الأهداف الشخصية والدافعية للتعلّم الأكاديمي وذلك على عيّنة من **102** تلميذ من المرحلة الثانوية،إلى أن معتقدات الفرد عن فعاليّة الذات لديه والتعلّم الذاتي يؤثران بدرجة مرتفعة على الدافع للتعلّم الأكاديمي، كما أن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلال ومواجهة المشكلات والانجاز يرتبط إيجابا بفعالية الذات لديهم وقدراتهم على تحقيق الأهداف الشخصية.(**علاء جاد محمود الشعراوي،2000 :295**)

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **جانيس وليم** (Williams-Janice ,(1996 التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات والدافع لتعلّم الرياضيات والعلوم والقراءة،حيث أجريت على عينة قدرها **75** طالبا بالصف الحادي عشر والثاني عشر بأحد المدارس العليا وقد توصلت الدراسة إلى عدّة نتائج أهمّها:

- يوجد ارتباط بين فعالية الذات والدافعية لتعلّم هده المواد الدراسية، وهي نفس النتائج التي توصل اليها **جيل هاكيت** وآخرون (Hachett ,Gail et al(1992 **(عبد المنعم عبد الله حسيب،2001 :128-129)**

أمّا دراسة **شين وبترسون**(Shen et Peterson (1999 فقد تم فيها بحث ما إذا كان لبعض العوامل الاسرية تأثيرا على أداء الأبناء في المدرسة (**الدافع للتعلم والمعدّل التراكمي للتحصيل**) وذلك عندما يكون تقدير الذات وفعالية الذات لديهم متوسطة وقد أجريت الدراسة على **497** طالبا وأسفرت النتائج إلى أن التوافق مع الوالدين وفعاليّة الذات لهما تأثير موجب على الدافع للتعلّم. (**علاء محمود جاد الشعراوي،2000 :299**)

وفي نفس السياق توصّل (**علاء محمود جاد الشعراوي،2000**) في دراسته التي طبقت على **467** تلميذ في الصف الأول والثاني ثانوي بأربعة ثانويات وقد هدفت دراسته إلى بحث العلاقة بين درجات فعاليّة الذات ودرجات الدافعية للتعلم الأكاديمي وقد أسفرت النتائج إلى ما يلي:

- توجد علاقة موجبة دالّة إحصائيا بين درجات التلاميذ في بعد الثقة بالنفس ودرجاتهم على أبعاد الاهتمام بالتميّز والثقة بالنجاح وتفضيل مواقف الأداء والدرجة الكلية لدّافع للتعلّم.

- توجد علاقة موجبة دالّة إحصائيا بين درجات التلاميذ في بعد المثابرة للانجاز ودرجاتهم على أبعاد الاهتمام بالتميّز والثقة بالنجاح وتفضيل مواقف الانجاز والدرجة الكلّية لدافع للتعلّم.

– توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للتلاميذ على مقياس فعاليــة الذات ودرجاتهــم على أبعاد الاهتمام بالتميّـز والثقة بالنجاح ،وتفضيل مواقــف الانجاز والدرجـة الكلية للدافع للانجاز. وقد فسّر هده النتائج بأن خبرات الفرد عن نجاحه الأكاديمي تؤدي إلى زيادة معتقداتــه عن فعالية الذات لديه والأساس في هده العلاقة هوإدراك الفرد لقدراتــه الذاتية،كما أن الأداء الأكاديمي الجيّد غالبا ما يجعله يحصل على مكافئات وذلك ما يساعد في زيادة معتقدات الفرد عن فعاليـة ذاته،كما تظهر التغذيـة الراجعة كما لوكانت تلعب دورا هاما في نجاح الفرد،وإدراكه لفعالية ذاته.

كما يرى **علاء محمود الشعراوي** أن العلاقة بين فعالية الذات والدافع للتعلم الأكاديمي في اتجاهين ،فمعتقدات الفرد عن فعالية ذاته ترتبط إيجابا بالدرجة المرتفعة من الدافعية للتعلم والعكس صحيح.

ولتفسير كل ما سبق يرى **بنتريـك** و**دي جروت** (1990), Pintrich et Degroot أن الأفــراد الديــن يعتقدون أنهم أكثر فعاليّة يعكسون أيضا استخداما لاستراتيجيات التعلّم المناسبة ويقومون بالتحدّي للوظائف الصعبة لذلك يكونون أعلى تحصيلا ودافعية للتعلّم الأكاديمي.(**علاء محمود جاد الشعراوي،2000 :294–296**) ويضيف إلى هدا **فرانك (1999)** بأن معظم الناس ينغمسون في المهام التـي يشعرون أنهم مؤهلين لها وواثقين مـن قدراتهم تجاهها، ويتجنبون المهام التي لا يتوافر فيها هذا الشعور.

كما تؤثّر اعتقادات الفعالية كذلك في تحديد كمية الجهد الذي سيبدله الأفراد فـي النشـاط الـذي يقومون به ومدى مثابرتهم عندما يواجهون عقبات ومدى مرونتهم في مواجهـة المواقف المعوقة فالأعلى في الإحساس بالفعاليّة يكون أعلى في الجهد والمثابرة والمرونـة وفي مستوى دافعيّتـه للتعلّم. (**محمد إبراهيم محمد توفيق ،2002**)

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

تشير الفرضية الثانية إلى أن هناك فروقا بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم وللتحقق من هده الفرضيّة قمنا بما يلي:

♦ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الدافعية للتعلم لكل من الإناث والذكور ثم قمنا بتطبيق اختبــار"**ت**" لدلالة الفرق بين متوسط دافعيّة تعلم الإناث ودافعية تعلم الذكور وقد تحصّـلنا على النتائج المبيّنــة في الجدول الموالي:

جدول رقم(4)يوضّح دلالة الاختلاف بين متوسط دافعية الذكور ومتوسط دافعية الإناث

نتائج القلق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الحرجة	Tقيمة	مستوى الدلالة الإحصائية
دافعية تعلّم الذكور	111	38,164	47,15	027	**–3,17**	دالة عند 0,01مستوى

دافعية تعلم الإناث	161	75,170	84,61			

يبين الجدول رقم **(4)** أن قيمة "**ت**" المحسوبــة والمقدّرة بـ 3,17– دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01

أي أننا متأكدون بنسبة 99 % بأن هناك فروقا بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعيّة للتعلم وهذا الفرق جاء لصالح الإناث.**،** حيث بلغ متوسط درجاتهن في الدافعيـة للتعلم164,38 بينما بلـــغ متوسط درجات الذكور في الدافعيـة 170,38 .

وعليه نستنتج أن فرضية بحثنا الثانية قد تحققت ما يبين أن الإناث هن الأكثر دافعية للتعلم عن الذكور.

– تفسيـر نتائـج اختبار الفرضيـة الثانية:

تشير نتائج اختبار الفرضية الثانيـة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيمـا يخص الدافعية للتعلم وهذا الفرق هو لصالح الإناث وهو عكس ما توصلت إليه دراسة (**محي الدين حسين،1988**) التـي هدفت إلى بحث العلاقـة بيـن الدافعيـة العامـة (**الإصرار على تحقيق الأهداف والمثابرة**) والتوتر (**إحساس الفرد بالقلق والشعور بالتهديد**) وكدا دراسة الفروق بين الجنسين في هدين المتغيرين وقد أسفرت النتائج إلى أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية العامة وهذا الفرق هو لصالح الذكور وقد فسّرت هده النتائج في ظل الضغوط الاجتماعية التي تشجّع الذكور على المنافسـة ومواجهة الأحداث بينما تخشى الإناث نجاحهن ويتسم عملهن خارج البيت بشيء من التوتر نظرا لكون المجتمع غير متقبّل للنجاح المهني الكبير للمرأة إضافة إلى قيام المرأة بدورها المهني والأسري وهما دوران متعارضان يفرضان عليها توترا ذا طبيعة معوّقة أكثر منها ميسّرة.

وتتفق نتائج هده الدراسة مع نتائج دراسة كل من **علي حسين(1989)**و**الشناوي (1989)** و**رشاد موسى (1990)** علما أن هده النتائج قد فسّرت على ضوء المجتمعات التي أجريت فيها الدراسة وكدا الفترة الزمنية التي أقيمت فيها.(**رشيدة عصماني،2009**)

أما دراسة **أحمد عبد الخالق** و**مايسة النيال** (**1991**) والتي هدفت إلى فحص الفروق بين عينــة الذكور والإناث في كل من الدافعية المدرسية والتي طبقت على **250** تلميذا منهم **125** فتاة ،تراوحت أعمارهم بين **14** و**16** سنة ، فقد أسفرت نتائجها إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية المدرسية لم تكن ذات دلالة إحصائية وقد فسّر الباحثان هده النتائج بكون الدراسات التي أثبتت هذا الفرق كانت العينات فيها من أعمار أكبر من عينتهم.

ومن الدراسات التي توصلت إلى نفس نتائج بحثنا الحالي نجد دراسة **فاطمة فرير** التي اهتمت بدراسة الدافعيـة الداخلية للتعلم الأكاديمي والتي بلغت عينة بحثها **142** تلميذا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي وقد توصلت إلى وجود فروق بين البنين والبنات في الدافعية الدراسيـة لصالح البنات (**هشام محمد الخولي،2001 :96**)

وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة(**رشيدة عصماني،2009**) التي أجريت في المجتمع الجزائري على عيّنة بلغ عددها **235** تلميذ منهم **121** إناث.

هدفت هده الدراسة إلى بحث العلاقة بين الدافعية للتعلّم وصورة المعلم لدى التلاميذ كما تطرقت إلى دراسة الفروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم وجاءت الفروق لصالح الإناث.ويمكن تفسير هده النتائج إلى صراع الأدوار الذي ولده المجتمع الحديث للمرأة حيث أصبحت ترى أن دورها كربة أسرة لا يوضع على نفس المستوى من التقدير الذي يولي للأدوار المهنية التي عادة ما يقوم بها الذكور.(**محي الدين أحمد حسين،1988**)

ضف إلى ذلك التغيّرات السريعة التي عرفتها الحياة في مختلف مجالاتها إذ أصبحت المجتمعات تشجّع الإناث على التعلّم لاكتشاف قدراتهن وميولهن المعرفية والمشاركة في الحياة المهنية التي طالما حرمن منها سابقا وهذا ما قد يجعل دافعيّة الفتاة تزداد كونها تطمح من خلال التعلم إلى تحسين وضعها عموما.

-الاستنتاج العام:

تشير الدافعية للتعلم إلى الحالة النفسية الداخلية أوالخارجية للمتعلّم التي تحرّك سلوكه وتوجّهه نحو تحقيق غرض معيّن وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف وتستثار هده القوّة المحرّكة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته،خصائصه ميوله، اهتماماته) أومن الفئة العادية أوالنفسية المحيطة به (الأشياء، أشخاص،الموضوعات، الأفكار).(**نبيل محمد زايد،2003**)

تتأثر الدافعية للتعلّم بعدّة عوامل إلا أننا في بحثنا الحالي قد ركّزنا على علاقة هده الأخيرة بفعالية الذات باعتبار أن فعالية الذات هي أحد موجّهات السلوك فالفرد الذي لديه فعاليّة ذات مرتفعة يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته في الحياة ويمثل ذلك مرآة معرفيّة للفرد تشعره بقدرته على التحكّم في البيئة كما تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على أن يتحكّم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيّفيّة التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.(**علاء محمود جاد الشعراوي،2000**)

وعليه تعتبر فعاليّة الذات من أهم ميكانزمات القوى الشخصية للأفراد ، حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط.(**عادل السعيد وسعيد عبد الغني سرور ،2006 :281**)

وتتفق كل هده المعطيات مع ما توصل إليه بحثنا الحالي والذي يمكن تلخيص أهم ما كشف عنه فيما يلي:

- إن الإناث أكثر دافعيّة للتعلّم من الذكور وقد أرجعنا هذا الاختلاف إلى رغبة الإناث في التعلم والتفوق من أجل تحسين أوضاعهن الحياتية وكذا نظرة المجتمع لهن من خلال بلوغ أعلى المراتب.

- تختلف درجات الدافعية للتعلم باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتية .

وقد أشـــار **رالف شوارزير** Schwarzer Ralf(1994) إلى أن الفعالية الذاتيـــة هي سمة ثابتـــة لدى الأفراد وأنّها تعكس القدرة على تحمّل الصعاب، كما أوضح أن نتائج الدراسات قد أشارت إلى أن الفعاليّة الذاتية ترتبط إيجابا بالتفاؤل وتقدير الذات والدافعية وترتبط سلبا بالقلق الاكتئاب والعصابية. **(محمّد إبراهيـم توفيق،2002 :25)**

قائمـة المراجع باللغـة العربيـة:

1 - أحمد دوقة ، عبد القادر لورسي ، مونية غربي ،(2007). تطوير مقياس الدافعيـة للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط.مجلـة الوقاية والأرغنوميا،جامعة الجزائر،العدد ،ص63-77.

2- بوعكاز الوناس (1998).أثر الأهداف السلوكيّة على الدافعيـة للتعلّم والتحصيـل الدراسي.رسالة ماجستير،معهد علم النفس وعلوم التربية،جامعة الجزائر.

3-جابر عبـد الحميد جابر.(1994).علم النفس التربوي.قطـر:دار النهضـة العربيـة،الطبعـة الثالثـة.

4- حكيمة آيت حمودة.(2006).دور سمات الشخصيّـة واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقـة بين الضغوط والصحة الجسدية والنفسية.رسالة مقدمـة لنيل دكتوراه دولـة، قسم علم النفس وعلوم التربيـة والأرطفونيا ،جامعة الجزائر.

5- رجاء محمود أبـوعلام.(2004).مناهج البحث فــي العلوم النفسيـة والتربويـة، مصر: دار النشر للجامعات الطبعة الرابعة.

6- رشيدة عصماني.(2009).الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى التلاميذ.مجلة كلية العلوم الإنسانيّة والاجتماعية.جامعة الجزائر،العدد 12،ص95-107.

7- سيـد محمد خير الله،ممدوح عبد المنعم الكناني.(1996).سيكولوجية التعلـم بين النظريّــة والتطبيق. بيروت: دار النهضة العربية.

8- عبـد الرحـمان عـدس (1998).صعوبات التعلم.بيـروت:دار النهضة العربيـة.

9- عبـد المجيـد النشواتي.(1985).علم النفس التربوي.الأردن:دار الفرقـان،الطبعـة الثالثة.

10- عادل السعيد البنـا وسعيد الغني سرور.(2006).التنبّؤ بجودة الأداء البحثي في ضوء معتقدات فعاليّة الذات لدى عينة من طلاب الدراسات العليا.مجلة مستقبل التربية العربية ،المجلد 12،العدد 40 ،ص87-.96

11- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات.(2007). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية،الطبعة الرابعة.

12- علاء محمود جاد الشعراوي.(2000).فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لـدى طلاب المرحلـة الثانويـة.مجلة كلية التربية ،جامعة المنصورة،المجلد 3 ،العدد 44،ص 288- 299

13- فريدة قادري(2006).أثر الأهداف التعلميـة والأدائية وفعالية الذات على الدافعيـة المدرسية لدى تلاميذ السنـة التاسعة.رسالة ماجستيـر،قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا،جامعة الجزائـر.

14- محمد إبراهيم محمد توفيق. (2002). فعاليــة الذات وعلاقتها بمستوى الطموح والدافعيّة للانجاز عند طلاب الثانوي العام والتقني.رسالة ماجستير،جامعة القاهرة.

15- محي الديـن أحمد حسيـن.(1988).دراسات في الدافعيـة والدوافع.القاهـرة:دار المعـارف.

16- نبيـل محمد زايـد.(2003).الدافعية للتعلـم .القاهرة:مكتبـة النهضـة المصريـة،الطبعـة الأولى.

17- هشام محمد الخولي.(2001).علاقة بعض جوانب الدافعيـة الدراسية بتفضيل المخاطرة واتجاه القرار لدى طلاب الجامعة.مجلة الهيئة المصرية للكتاب،المجلد4،العدد 59،ص87-96.

18- يـوسف قطامـي (1989).التعلم والتعليـم الصفي.الأردن:دار الشروق.

- قائمة المراجـع باللغـة الأجنبية:

19)- Bandura .(A).(1994).Self efficacy, encyclopedia of human behavior . New york. Vol 4.

20- Desmette,D,. Jaminon,C,. Herman,G.(2001). Le sentiment d'efficacité personnelle de chômeurs en formation ,un construct dynamique .

Revue Européenne de psychologie appliquée .Vol,51, N°3, 217-228 .

21- Manstead, (S.R) ,.Ekelen ,A.M.(1998).Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic achievement intentions and behaviors.

Journal of applied social psycohologie.Vol28, N°15 , 1375-1392.

22- Mikulincer ,M.(1998).Adult attachment style and affect regulation, strategic variation in self-appraisals.

Journal of personality and social psychology.Vol,75,N°,2,August.

23- Robert, M.(1982).Fondement et étapes de la recherche scientifique en psychologie, Paris , Maloine éditeur.

ملاحـق الدراسة :

مقيـاس فعـاليـة الـذات

إعـداد :, **روجرز** و **شيرر** و آخرون Rogers , Sherer et al

الرقم	العبـــارة	لا تنطبق تماما	لا تنطبق	لا أدري	تنطبق نوعا ما	تنطبق تماما
01	أحب غـرس النباتـات المنزلية	أ	ب	ج	د	ه
02	أنا متأكد من قدرتي على تنفيذ ما أخطط له.	أ	ب	ج	د	ه
03	تكمن إحدى مشكلاتي في أنني لا أؤدي مهامي في وقتها.	أ	ب	ج	د	ه
04	عندمـا لا أستطيع القيام بالعمل للمـرة الأولى فإننـي أواصل المحاولة إلى غاية التمكن من ذلك.	أ	ب	ج	د	ه
05	أعتقد أن للوراثة دور أساسي في شخصية الفرد.	أ	ب	ج	د	ه
06	يصعب علي تكويـن صداقـات جديـدة.	أ	ب	ج	د	ه
07	نادرا ما أحقق الأهداف التي أضعهـا لنفسـي.	أ	ب	ج	د	ه
08	أتخلـى عن الأشياء قبل إتمامها.	أ	ب	ج	د	ه
09	أحب ممارسة الطبـخ.	أ	ب	ج	د	ه
10	عندما أرى شخصا أريد لقاءه ، فإنني أشرع في السير نحوه بدلا من انتظار قدومه .	أ	ب	ج	د	ه
11	أتجنب مواجهـة الصعوبـات.	أ	ب	ج	د	ه
12	إذا واجهتني صعوبات في أداء عمل ما فإنني لا أحاول التغلب عليها.	أ	ب	ج	د	ه
13	يوجد مقدار من الخيـر عند كل فرد.	أ	ب	ج	د	ه
14	إذا التقيت بشخص مهم يصعب علي إقامة صداقة معه فإنني سرعان ما أتوقف عن فعل ذلك .	أ	ب	ج	د	ه
15	أستمر في تأدية عملي إلى غاية إكماله حتى و إن لم	أ	ب	ج	د	ه

	يكن ممتعا.					
16	عندما أقرر القيام بشيء ما،فإنني أشرع مباشرة في القيام به.	أ	ب	ج	د	ه
17	أحب العلـم.	أ	ب	ج	د	ه
18	اذا لم أنجح في العمل الذي شرعت فيه فإنني أتخلى عنه مباشرة.	أ	ب	ج	د	ه
19	لا أتخلى بسهولة عن محاولة تكوين صداقة مع شخص يبدو غير مهتم في البدايـة.	أ	ب	ج	د	ه
20	عندما أواجه صعوبات غير متوقعة ، فإنني لا أحسن التعامل معها بشكل جـد.	أ	ب	ج	د	ه
21	أفضل رسم الأطفال لو كنت فنانـا.	أ	ب	ج	د	ه
22	أتجنب محاولة تعلم الأشياء الجديدة عندما تظهر لي صعبة.	أ	ب	ج	د	ه
23	لا يزيدني الفشل إلا رغبة في المحاولة أكثـر.	أ	ب	ج	د	ه
24	أشعر بالراحة في المناسبات الاجتماعية.	أ	ب	ج	د	ه
25	أحـب كثيرا ركوب الخيــل.	أ	ب	ج	د	ه
26	أشك في قدراتي على أداء الأعمال.	أ	ب	ج	د	ه
27	أنا شخص يعتمـد علـى نفسـه.	أ	ب	ج	د	ه
28	اكتسبت أصدقائي بواسطـة قدراتي الشخصيـة على تكوين الصداقات.	أ	ب	ج	د	ه
29	أنا شخص متردد كثيرا في اتخاد القرارات.	أ	ب	ج	د	ه
30	لا أرى أنني قادر على التعامل مع معظم ما يحدث في حياتي من مشكلات.	أ	ب	ج	د	ه

مقيـاس الدافعيـة للتعلـم

إعداد : احمد دوقة ، لورسي عبد القادر ،غربي مونية

الرقم	العبـارة	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
01	لدي القدرة على النجـاح في الدراسـة.				
02	لـدي القدرة على العمل أكثـر.				
03	لدي القدرة على التفوق على زملائـي.				
04	لدي القـدرة على مواصلـة الدراسـة.				
05	لدي القدرة على مراجعة كـل الـدروس.				
06	لدي القدرة على حفظ و تذكر كل الدروس.				
07	لدي القدرة على فهـم كل الـدروس.				
08	لدي القدرة على حل الواجبـات المنزليـة بمفردي.				
09	لدي القـدرة على متابعـة كل الـدروس بسهولـة.				
10	لدي القـدرة على التعلم و التحصيـل الجيـد.				
11	لدي القدرة على الإجابـة عندما أسئـل من طـرف الأستاذ				
12	لـدي القدرة على تصحيح أخطائي عندمـا يظهرها لي الأستـاذ.				
13	لدي القـدرة على طرح الأسئلـة عندمـا لا أفهــــم.				
14	لدي القدرة على الصعود إلى السبورة عندما يطلب مني ذلـك.				
15	لـدي القدرة على تحسين مستواي الدراسـي.				
16	ل تنفـيذ ما أخطط لـه				
17	لـدي القدرة على القيام بالعمـل بأحسـن وجـه.				
18	لدي القدرة على تجـاوز الصعوبات الدراسيـة.				
19	التعلـم يحقــق لي أمنياتـي.				
20	التـعلم يحـقـق لي مستقبلا زاهـرا.				

21	التعلـم يؤدي بي إلى مراتب الكبـار.				
22	فهمـي للدروس يضمـن لي علامات جيـدة.				
23	التعلم يسمـح لـي بالمساهمـة في تطويـر البلاد.				
24	التعلـم يضمـن لـي النجـاح في الحيـاة.				
25	التعلم يضمـن لي مهنـة محترمـة.				
26	التعلـم يكسبنـي احترام الآخريـن.				
27	التعلـم يضمن لي مكانا مهمـا فـي المجتمع.				
28	التعلم يجعلنـي قادرا على التحدث مع الآخريـن.				
29	التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيـدة.				
30	التعلـم يجعلني أتفوق على زملائـي.				
31	التعلم يحقـق لي رغباتـي.				
32	معظـم الأساتذة يهتمـون بأحاسيس و مشكلات التلاميـذ.				
33	معظـم الأساتذة يحترمون أراء التلاميـذ.				
34	معظم الأساتذة يعاملون التلاميـذ معاملة حسنـة.				
35	معظـم الأساتـذة عادلـون في منح النقاط.				
36	معظـم الأساتذة يعتنون بأعمـال التلاميذ.				
37	هناك تشجيـع من طرف الأساتـذة للعمل التعاونـي.				
38	أوليائي يحرصون على نجاحي في المدرسة.				
39	أوليائي يهمهم الالتقـاء مع أساتذتـي.				
40	هناك متابعـة مستمرة لأعمالـي من طرف أوليائـي.				
41	أوليائي يوفرون لي الجـو الملائم للدراسـة.				
42	المراجعـة مع الزملاء تحقـق لي نتائـج منتظـرة.				
43	زملائـي يساعدونني عندما أحتاج ذلـك.				
44	المراجعة مع زملائي مفيـدة.				
45	كثرة الزملاء في القسـم لا يضايقنـي.				
46	وجود التلاميـذ المشوشين في القسم لا يضايـقني.				
47	البرنـامـج الدراسـي يتضمـن موضوعات متنوعة وشيقــة.				

48	المعلومات المقدمـة في المدرسـة مفيدة.				
49	المـواد الجديـدة مفيـدة جدا.				
50	الكتب المدرسيـة سهلة الفهم و المراجعـة.				

التواصل العُماني المغربي الحديث

رحلة سليمان باشا الباروني إلى عُمان نموذجاً (1924–1940)

د.سعيد بن عبد الله بن سلام الصقري

جامعة ملايا

ماليزيا

الملخّص:

تعتبر زيارة الزعيم السياسي سليمان باشا الباروني لدولة عمان (1924–1940) امتدادا لصلته المبكرة بالقيادة السياسية والعلمية في عمان أثناء عمله في مجلس "المبعوثان"، ومن خلال الرحلة التي قام بها الباروني في كلّ من محافظة مسقط والداخلية والشرقية استقبل بمراسيم الاحتفاء والإجلال لمكانته العظيمة التي يكنها الشعب العماني له، وقد بذل جهودا مضنية من أجل نهضة الدولة العمانية، وساهم في معالجة القضايا السياسية التي أسهم التدخل الأجنبي في نشأتها من أجل تفكيك الدولة العمانية داخليا وخارجيا.

Abstract

The visit of the political leader Suleiman Al Baruni to Oman (1924-1940) was an extension of his earlier relationship with the Omani political leaders and scholars during his work at the Council of the Two Envoys.

During his travels in Muscat, Al Dakhiliya, and Al Sharqiya, he was received with all due welcoming and respect because of his great stature in the Omani society. Al Baruni exerted tremendous efforts to achieve the renaissance of the Omani state.

He also contributed substantially towards coping with the political issues which were created partly through the foreign intervention that aimed to takedown the Omani state.

المقدّمة:

يأتي هذا المقال عن زيارة العلم البارز سليمان الباروني لدولة عُمان في حقبة مهمة من تاريخ عمان والعالم العربي والإسلامي، في المرحلة التي عاشها في عُمان من عام1924– 1940م، إذ كانت تمثل مرحلة متقدمة من أطوار حياته التي قضاها في التضحية والدفاع عن الإسلام وخدمة الدولة العُمانية الحديثة، وقد تناولنا بالدراسة والتحليل رحلته للعديد من المدن والقرى في القطر العُماني.

متى بدأت صلة سليمان باشا الباروني بعُمان:

تجدر الإشارة إلى أنّ صلة الشيخ الباروني بعُمان قد بدأت قبل أن يستقر فيها في مرحلته الأخيرة، وقد كان يتابع مجريات الأحداث السياسية التي تمر بها عُمان خاصّة عندما كان عضوًا في مجلس "المبعوثان" في استانبول حيث تهيّأت له الظروف الملائمة هناك؛ ممّا كان له أثر في تطلعاته وتوجهاته، فحرص كلّ الحرص أن يوجّه نداءه الفكري والسياسي للقيادات السياسية والعلمية في عُمان بضرورة الحفاظ على وحدة عُمان السياسية من جميع الأخطار المحدقة بها، وقد أشار في مراسلاته والمؤتمرات السياسية التي شارك فيها إلى أهمّية تفعيل دور عُمان من أجل مشاركتها في مسيرتها الحضارية، وذلك لا يتأتّى إلا بالرغبة المخلصة في الشروع بتنفيذ برنامج إصلاحي سياسي على الأصعدة الداخلية والخارجية كافّة.

فقد بعث برسالة إلى سلطان عُمان فيصل بن تركي(ت1913) من دار الخلافة (استانبول) في 14شعبان 1328-1912م، بيّن فيها حرصه الشديد على نهضة عُمان واستقرارها، وقد تناول في ذلك مناقشة الأوضاع السياسية التي تهمّ أمر الدولة العُمانية مع بعض وزراء الدولة العُثمانية، من أجل المحافظة على استقلال الدولة العُمانية والتصدّي لأيّ محاولة للتدخل الأجنبي مثل ما حصل مع حكومة فاس بالمغرب، وحكومة فارس بالمشرق، وأعرب في رسالته على أنّ الحكومة العُثمانية يهمّها استقلال دولة عُمان، لأنّ فيه حفظ استقلالها ومنع الأعداء من الوصول إلى داخل شبه الجزيرة العربية، وفي ذلك منع لهم من الوصول إلى الحرمين الشريفين، وأنّ الحكومة العُثمانية لا تريد إظهار رغبتها في طلب الاتحاد وتوقيع معاهدة مع الحكومة العُمانية حفاظًا على أمنها واستقرارها لكي لا تتعرّض للنفوذ الأجنبي المهيمن في المنطقة[1].

وقد سعى إلى تقوية الروابط والعلاقات بين الحكومتين معربًا أنّ الشعب العُماني وحكومته يلقى كلّ تقدير من أعيان الدولة العُثمانية نظرًا للتمسك بالدين والشهامة والغيرة على حب الوطن واستقلاله، وأنّه تمّ تداول إمكانية تبادل سفراء بين الدولتين ولكن يبقى ذلك محل السرية والكتمان إلى أن يأتي الوقت المناسب، وذلك من وجهة نظر الخليفة العثماني الذي طلب منه إبلاغ السلطان فيصل تحياته، وقد طلب الباروني من السلطان العُماني الرد على رأيه من جهة تبادل السفراء على أن يكون في منتهى السرية بأن يكون عبر بريد مسجل حتى لا يتأخر أو لا يطلع عليه أحد[2].

واقترح الباروني على السلطان مجموعة من الإجراءات والمشاريع الإصلاحية التي تهدف للحفاظ على استقلال الدولة العُمانية منها التنويه بعدم إعطاء أي امتياز للتنقيب عن المعادن للشركات الأجنبية، وعدم الترخيص لأيّ أحد من الأجانب في السياحة داخل المملكة العُمانية، حتى لا يتعدى عليهم من رعايا السلطان بالقتل أو النهب ولا تجد الدولة الأجنبية سببا للتدخل في شؤون الدولة، وأكد كذلك على ضرورة الاهتمام بالتوعية داعيا السلطان إلى إرسال مرشدين إلى جميع جهات عُمان للدعوة للوحدة والتحذير من سوء الانقسام والفتن ومخالفة الأوامر

[1]- الباروني: زعيمة، **صفحات خالدة من الجهاد للمجاهد الليبي سليمان الباروني**،ج1، مطابع الاستقلال الكبرى ، ص154.
[2]- الباروني: زعيمة، المصدر السابق،ج1،ص155

وتبصير الشعب بالمخططات الاستعمارية، و تأسست مكتبة في مجلس "المبعوثان"، التي تستقبل هدايا من الكتب من كلّ جهة طالبا منه تقديم مجموعة من المؤلفات الفقهية للمكتبة تكون باسم السلطان لتبقى تذكارا له وللدولة العُمانية [مج].

ومن جهة أخرى بعث برسالة مماثلة من دار الخلافة وتاريخها كما في الرسالة السابقة، إلى العلامة نور الدين السالمي والأمير عيسى بن صالح الحارثي تضمنت النصائح والتوجيهات نفسها التي بعثها إلى السلطان؛ للمحافظة على استقلال الدولة العُمانية، وداعيا إياهم ومبيناً واجبهم الذي يحتم عليهم القيام به من إيقاظ رؤساء القبائل وعامة الناس إلى الانقياد للملك والاتحاد والتعاون والتعارف وترك الفتن، وبيان ما يهدّد بلادهم من الخطر وما للأعداء من القوة والطمع فيهم وفي دولتهم، وقد أطلعهم على مجموعة من الأخبار السياسية الخارجية خاصة الثورات التي تواجه الدولة العُثمانية خاصة على الحدود مع بلغاريا واليونان والصرب وروسيا[لج].

كان الباروني ينظر وفق رؤية إسلامية تراعي التحديات والظروف السياسية فهذا يعدّ من باب السياسة الشرعية ولذا عندما بعث أبو مسلم ناصر بن سالم الرواحي رسالته من زنجبار إلى الإمام سالم بن راشد الخروصي(ت1338هـ) عندما بويع بالإمامة في عُمان عام 1332هـ-1914م، أسدى إليه مجموعة من التوجيهات من بينها قوله: "ولابد لكم من مكاتبة الشيخ سليمان بن عبد الله الباروني فقد صار بعد حرب طرابلس الغرب وزيراً في مجلس الأعيان في استانبول ومجلس الأعيان مجلس أبناء ملوك الأتراك، وفي مكاتبة هذا الرجل والتعرف إليه وإلى الدولة العُثمانية بواسطته سياسة معتبرة النفع عظيمة الفائدة"[لح].

وعند وصوله إلى مكّة المكرّمة حال خروجه من فرنسا لتأدية مناسك الحج؛ تقرر قبل وصوله إنشاء مؤتمر باسم مؤتمر الحج ليكون وسيلة لتعارف رجال الإسلام القادمين إلى الحج ومعالجة القضايا التي تهم العالم الإسلامي، وقد انتخب عضوا في اللجنة التحضيرية المكلّفة بتحضير جدول أعمال المؤتمر، وانعقد المؤتمر في منى بعد النزول من عرفات في ذي الحجة 1342هـ-1923م وحضره جم غفير من وجهاء العالم الإسلامي وعلمائه وأمرائه[لخ].

وكانت له مشاركة وتصريحات نالت استحسان الحضور وقد طُلب منه أن يقيد اسمه نائبا عن وطنه طرابلس أو عن المغرب لكنه رفض قائلاً : "إنما أتكلّم عن شخصي وما أبديه من الرأي هو خاص بي ولست نائباً عن قطر أو أمة إذ لا شيء بيدي يخولني ذلك وكيف أنوب عن قطر أنا ممنوع من الدخول إليه"، وأيضا من كلامه جوابا لمن قال هذا المؤتمر ديني محض لا علاقة له بالسياسة : "إنّ هذا كلام لا أفهمه لأنّ تعاليم الدين الإسلامي دنيوية ودينية فالسياسة لازمة له فادعاؤنا ابتعاد السياسة عن هذا المؤتمر لا يقبل وإن قصدنا بذلك ذر الرماد على عيون أوروبا فإنّها لا تنخدع بل هي أعلم منا بالسياسة، وما وضعُنا للمادّة القاضية بطلب إعادة الأوقاف الإسلامية أينما كانت إلى مراجعها إلا كإعلان حرب منا على دول الاستعمار القابضة على حكم كثير من البلاد الإسلامية، وما وضعُنا

---

[1]- الباروني: زعيمة، المصدر السابق، ج1،ص156

[2]- الباروني: زعيمة، المصدر السابق،ج1،ص157

[3]- حررت الرسالة يوم 13ربيع الثاني 1333هـ- 27فبراير 1915م، من زنجبار.

[4]- الطائي: عيسى بن صالح، المخطوطة عن رحلة الباروني،ص32

للمادّة القاضية بكون السكة الحديدية الحجازية وقفًا إسلاميا إلا كإعلان حرب على فرنسا وانكلترا خاصة إذ هما المستوليتان على القسم الأهمّ منها في ولايات الشام، وأي سياسة أعظم من هذه فالأولى أن نصرح علنًا بمقاصدنا الخيرية الإسلامية حتى لا نعد مخادعين رضيت دول الاستعمار أم غضبت"[1].

وقد سعى الباروني في هذا المؤتمر إلى حضور أعيان عُلماء عُمان القادمين إلى الديار المقدسة لتأدية مناسك الحج، فقد أعطى الباروني الشريف حسين أسماء المشايخ العُمانيين الموجودين في مكّة[2]، والتقى الباروني في هذا الموسم بالشيخ إبراهيم بن سعيد العبري[3]، فوجّه لهم الشريف الدعوة لحضور المؤتمر وقد حضروا لكنهم كانوا غير مطلعين على الوقائع وأعمال المؤتمر فلم تكن لهم أي مشاركة، ولكن كان الباروني يهدف من ذلك أن تبدأ النخبة المثقفة من عُمان بالتعرف على الأحداث الخارجية وأن تكون للدولة العُمانية صلات وعلاقات ودورٌ في معالجة القضايا العربية والإسلامية.

أ-رحلة الباروني إلى الحجاز

في ظل الأوضاع السياسية التي كانت تمر بها عُمان قرر الباروني زيارة عُمان، وقد كان يدرك ويتابع مجريات الأحداث السياسية التي تعيشها عُمان في ظل النفوذ البريطاني الذي سعى إلى تفكيك الدولة العمانية بين الساحل والداخل، فزيارته في ظل الأحداث التي كانت تمر بها عُمان اكتنفها شيء من الصعوبات والتحديات؛ فهو من جهة شخصية سياسية مرموقة يحظى بتقدير واحترام عظيم من قِبل القيادة السياسية العُمانية بطرفيها، السلطان تيمور بن فيصل وعاصمته مسقط والإمام محمد بن عبد الله الخليلي وعاصمته نزوى، كما حظي بتقدير الشعب العُماني عمومًا للدور البارز والتضحيات الجسيمة التي قدمها في سبيل الدفاع عن وطنه جراء الاحتلال الإيطالي.

فقد وقف في وجه دول الحلفاء الثلاث(انجلترا – وفرنسا – وايطاليا) بعد الدور العظيم الذي قدمه في الحرب الطرابلسية الايطالية الأولى؛ إذ قام بأعمال جليلة أدهشت قادة دول الوفاق، ومع خروج الحلفاء منتصرين في الحرب العالمية الأولى. وبعد الصلح العام منعته الدول الثلاث من الدخول إلى الممالك الإسلامية التي تحت سيطرتها، فكانت تحت السيطرة الفرنسية المغرب الأقصى، والجزائر، وتونس، والشام، وإنجلترا تحت سيطرتها مصر، القدس الشريف، العراق، الهند، وايطاليا دولة طرابلس الغرب.

وفي أواخر الحرب العالمية الأولى كانت الآستانة على وشك السقوط؛ ممّا يعني تخلي الدولة العثمانية عن إمارتها لطرابلس الغرب، وقد أعلن الباروني مع بعض الزعماء الوطنيين عن تأسيس الجمهورية الطرابلسية بتاريخ 13 صفر 1337ه/ 16نوفمبر 1918م، وفي يوم 21 ابريل 1919م، تم وضع القانون الأساسي ولكن تدخّل

---

[1]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط،ص33.

[2]- المعولي: يوسف بن يعقوب، سليمان باشا الباروني وآراؤه في الإصلاح السياسي والفكري، مسقط: معهد العلوم الشرعية،2005،ص158.

[3]- في عام 1342ه/1923م خرج مع ابن عمه الشيخ مهنا بن حمد بن محسن العبري إلى حج بيت الله الحرام. ينظر العبري: حمد بن محسن، الشيخ العلامة إبراهيم بن سعيد العبري، مسقط: مطابع النهضة، ص6.

الاستعمار الإيطالي وأدى إلى نشوب خلاف بين الزعماء الوطنيين في عام 1920م، وهنا قرر الباروني الانسحاب ونجا من قبضة الإيطاليين[1].

قرر الباروني الرجوع إلى الآستانة والالتحاق بمنصبه في مجلس الأعيان العثماني، ولكن الأوضاع الداخلية التي كانت تمر بها الدولة العثمانية عجلت بالانقلاب الكمالي الذي عمل على تقويض دولة الخلافة، وحل البرلمان العثماني وتشتيت رجاله وكان الباروني من بينهم، وكانت للباروني مواقف عديدة قبل ذلك في الدفاع عن مقام الخلافة الإسلامية ومركزها "القسطنطينية"، بما كان يقدمه من رسائل احتجاج إلى سفراء دول الحلفاء ووزراء خارجيتها وإلى مؤتمراتها التي انعقدت في لندن وباريس وإيطاليا بعد احتلالها دار الخلافة" استانبول"[2].

بعدها أقام إقامة جبرية في فرنسا عدة سنين تارة في باريس وتارة في مرسيليا، وفي حالة إقامته في أنقرة والآستانة وباريس لم يترك وسيلة لم يتخذها في سبيل الحصول على الرخصة في دخول البلاد الإسلامية فلم يكن جواب دول الحلفاء إلا المنع.

وفي تلك الأوضاع القاهرة التي عايشها الباروني مغتربا عن وطنه وأهله، طلب من شريف مكّة الشريف حسين ملك الحجاز(1854-1931م) تسهيل طريقه إلى مكّة لأجل تأدية مناسك الحجّ فأجاب طلبه رغم معارضة الباروني له في موضوع الخلافة الإسلامية، ولكن الشريف حسين كان يقدر مواقفه وتضحياته التي بذلها في سبيل الدفاع عن وطنه وأمته، وأمر أحد سفرائه في أوروبا تسهيل الأمر له فامتثل السفير وحصلت الموافقة، وأعلم الباروني بذلك فكان خروجه من مرسيليا عبر الباخرة قاصدا الحجاز يوم 11ذي القعدة 1342هـ/ 14يونيو1924م[3].

وقد ساعدت عوامل مهمة مهدت كذلك تسهيل خروجه من إقامته الجبرية في فرنسا؛ تمثل ذلك في سقوط معارضيه عن عروشهم وقد أوضح ذلك في قصيدته الموسومة ب(الخلافة)، الذي نظمها وهو في مرسيليا- 15شوال 1342هـ، فكان بونكاري Raymond Poincare (1860-1943) ، رئيس وزارة فرنسا ووزير الخارجية من المتشددين في منع الباروني من دخول مستعمرات فرنسا، وكان جورج ناشاينال كورزن George Nathaniel Curzon (1859-1925م)[4] ، وزير خارجية إنجلترا وهو من أشد المعارضين لدخول الباروني إلى مصر والهند.

وكذلك منعته حكومة سعد زغلول باشا (1857-1927)، من الدخول إلى مصر التي كانت خاضعة للنفوذ البريطاني وليست لها أي سيادة أو نفوذ.

---

[1]- أبو اليقظان، الحاج إبراهيم، سليمان الباروني باشا في أطوار حياته، الجزائر-القرارة:1958.،ص150

[2]- الطائي: عيسى بن صالح، مخطوطة حول زيارة الباروني لعمان1343، غير منشورة،ص6

[3]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص18

[4]- سياسي بريطاني من زعماء حزب المحافظين، نائب الملك في الهند(1899-1905)، ووزير الخارجية(1919-1924)، لعب دوراً رئيسيا في معالجة الأزمات التي واجهتها أوروبا وبلدان الشرق الأدنى عقب الحرب العالمية الأولى، رسم خطاً للحدود بين الاتحاد السوفياتي وبولندا عام 1919فعُرف باسمه. ينظر صفوة: نجدة فتحي، المرجع السابق، ص468

ركب الباخرة من مرسيليا إلى الإسكندرية ومنع من النزول في أرض مصر وفي بورسعيد وواصل السير مع الباخرة إلى بيروت فوصلها في 21ذي القعدة 1342هـ/ 23 أوط 1924م، وانتقل بعدها إلى الباخرة التي حضرت لنقل قاصدي الحج من الشام والعراق في 22 ذي القعدة 1342، وكان الوصول إلى جدة في 29ذي القعدة 1342هـ.

ووصف الباروني في مقال له نشر في جريدة "الأخبار الغراء المصرية" في العدد الصادر يوم 28ذي الحجة1342هـ، ما تعرض له من مضايقات وأساليب قمعية في المعاملة في كلّ من تونس أولاً، وفي رحيله من مرسيليا ونزوله أبواب مصر في الإسكندرية وبورسعيد حيث لم يسمح له من الخروج من الباخرة تحت حراسة مشددة من البوليس لمدة ثلاثة أيام في الإسكندرية، وحصل له الموقف نفسه في بورسعيد حيث التفتيش والرقابة تحت القيادة الإنجليزية[1].

وكانت له قصيدة في مصر ضمنها ما قاساه من المستعمر وأتباعه سواء في تونس أم في مصر ويقول في آخر الرسالة: "ولو كنت جاهلا حقيقة تونس ومصر لما شعرت بأنّي على أبواب مملكة تحكمها حكومة مستقلة، وقد شاهدت علامات الاستياء من هذه المعاملة ظاهرة على وجوه كلّ من البوليس التونسي والمصري والذي سمعته من ألفاظ الاستياء من البوليس التونسي هو عين ما سمعته من البوليس المصري، فكأنّهما ينطقان بلسان واحد ويعبران عن ضمير واحد مع بعد ما بين البلدين، فليعتبر المعتبرون وليفهم المستغلون المحميون والمحتلون ولله في خلقه شئون"[2].

وفي يوم 28ذي القعدة 1342هـ/ 30 أوت 1924 وصل إلى ثغر جدة وكان على رأس مستقبليه السيد الشريف طه المكلّف من عند صاحب الجلالة الملك حسين باستقباله، وأنزله في المنزل المهيأ له وحظي بالتكريم والضيافة واستقبال الوزراء وأعيان جدّة ووجهائها، وكان وصوله مكّة المكرّمة في 30ذي القعدة، وقدم شكره لجلالة الملك على العناية والحفاوة التي لقيها. وكانت له فرصة بمناسبة موسم الحج حيث صار يجتمع برجال الإسلام من كلّ قطر، وقد أدى مناسك الحج وقبل وصوله كان أنشأ مؤتمر الحج ليكون وسيلة لتعارف رجال الإسلام القادمين إلى الحج، ودراسة القضايا التي تهم العالم الإسلامي ووضع الوسائل والحلول لمعالجتها، وانتخب عضوا في اللجنة التحضيرية المكلّفة بتحضير مواد المذكرة في الجلسة العمومية وحضر انعقادها في منى بعد النزول من عرفات[3].

وعَزم على السفر من مكّة يوم 22ذي الحجة1342هـ، وطلب جلالة الملك حضوره فاستقبله ورحب به وقلده وسام الاستقلال الهاشمي[4]، علما بأنه لم يبايع الملك حسين بالخلافة كما بايعه غيره وقد أرسل إليه لما طلب منه الرخصة إلى الحج نسخاً ممّا كتبه في شأن الخلافة وشروط الخليفة، ومعارضته دول الحلفاء ببقاء جيوشها في

---

[1]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص38

[2]- الباروني: زعيمة، المصدر السابق، ص226

[3]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط،ص31

[4]- إبراهيم: أبو اليقظان الحاج، المصدر السابق،ص205

الآستانة مركز الخلافة الإسلامية[1]، وقد تساءل عن سبب حصوله على هذا التشريف فقيل له: إنك خدمت وطنك بصدق وخدمت الإسلام أجمع فأنت أهل لهذا الإكرام، وتم توصيله بسيارة من جهة بلاط الملك إلى جدة ومعه بعض أفاضل علماء الشرق.

ب-رحلة الباروني إلى عُمان

كما اتضح سابقا فالسلطات الأجنبية لم تسمح للباروني بدخول الدول الواقعة تحت سيطرتها، فإما أن يقيم في الحجاز، وإما أن يعود إلى باريس، ولكنه رأى أنّ أنسب مكان يذهب إليه في ظل الظروف السياسية القاهرة هو عُمان؛ فبحكم العلاقة الحميمة التي تربطه شخصيا بالسلطان تيمور بن فيصل الذي عبر عن ذلك بقوله:" إنّه صديق لي وفوق ذلك من أعز أصدقاء والدي فلا سبيل إلى إغلاق الأبواب دونه"[2]، وكذلك أوضح الباروني في رسالته إلى الحاج عمر العنق الذي بعثها من جدة- 20 ذي الحجة 1342هـ، عندما قلده الملك حسين الوسام يقول:" وقد قلدني نيشان "الاستقلال الهاشمي"، وهو أكبر نيشان عنده، أيده الله وحماه، وبتوسط حكومته رخص لي الانجليز في الذهاب إلى مسقط،...."[3].

فالسلطة البريطانية كانت تدرك تماما أنّ إقامة الباروني في عُمان لا يشكّل لها أي قلاقل فهي مطلعة على الوضع السياسي الذي تمر به خصوصًا بعد توقيع معاهدة السيب بين السلطان والإمام، وكذلك كان السلطان مربوطا بعلاقات واتفاقيات مع حكومة شركة الهند البريطانية، في حين أنّ دولة الإمام التي تخضع لها معظم المناطق الداخلية البعيدة عن الساحل تعيش ظروفًا اقتصادية صعبة، بحكم سيطرة الموانئ الساحلية على حركة التصدير والاستيراد للسلع والمواد الغذائية، وكذلك الوضع الثقافي الذي تعيشه عُمان كان في حالة من العزلة وعدم وجود المؤسسات الثقافية كالصحافة والمكتبات والطباعة. التي تنشد الوعي من خلالها إلى جمهور القراء والمثقفين بجانب عدم وجود حركات سياسية ذات أحزاب لها صلات خارجية تحظى بالدعم والتأييد المادي والمعنوي.

ركب الباروني الباخرة القاصدة إلى مسقط وكان فيها مجموعة من العمانيين العائدين بعد تأدية مناسك الحج، وكان من بينهم الشيخ إبراهيم بن سعيد العبري فسافرت بهم يوم 25ذي الحجة 1342هـ، ولما وصلت الباخرة إلى عدن بلغ خبره السلطان تيمور بن فيصل وهو في الهند فأمر بواسطة البرق الهيئة الوزارية بمسقط أن تستقبله[4].

وصلت الباخرة ثغر مسقط في الثاني من محرم1343هـ، وأجريت له مراسم استقبال تليق بمقدمه المبارك، ونزل في القصر المهيأ له وجاء للسلام عليه صاحب السمو الأمير نادر(1305هـ/ 1887م-1391هـ/ 1971م) أخو السلطان رئيس الوزارة وفي معه أعضاء العائلة الحاكمة والعلماء والأعيان، وفي فترة إقامته في مسقط بدأت الوفود

---

[1]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط،ص19

[2]- الباروني: زعيمة، المصدر السابق، ص236

[3]- إبراهيم: أبو اليقظان الحاج، المصدر السابق، ص206

[4]- الطائي :عيسى بن صالح، مخط، ص35

تقدم إليه للتهنئة وسلامة الوصول، وقد أقيمت على شرفه مأدبة غداء أقامها السيد نادر في مسقط يوم 7محرم1343هـ، حضرها الوزراء والعلماء والرؤساء وأعيان العاصمة؛ وقد ألقيت القصائد الشعرية ترحيبا بقدومه، وكذلك أقام له السيد محمد بن أحمد بن ناصر الغشام البوسعيدي(ت:1348هـ/ 1929م) وزير المالية ووالي مطرح مأدبة غداء يوم 27محرم1343هـ، حضرها رجال السلطنة والأعيان من عرب وعجم وهنود وبلوش، وألقيت الخطب والقصائد ترحيبا بالضيف الجليل وقد أجاب الباروني عن الخُطب والقصائد بكلام رائق أخذ بألباب السامعين[1]. وبعث إليه السلطان تيمور برقية تهنئة وترحيب يقول:" قدوم مبارك لبلادنا، وأرجو أنّ شعبي قد استقبلكم بكلّ احترام"[2].

وحظيت رحلة الباروني بأهمّية كبيرة من الجانب الرسمي في الدولة لمكانته السياسية والدينية والاجتماعية، وكذلك أضافت بُعدا مُهِّماً حيث تم تدوين رحلته إذ يندر أن نجد اهتماما بتدوين الرحلات في التاريخ العماني عموما، فتوثيق الرحلة البارونية يعد تطورا تاريخيا لأدب الرحلات في تاريخ عُمان الحديث، وهي من تأليف عيسى بن صالح الطائي[3]، الذي قال :"... وقد تشرفت بصحبته في سياحته إلى سمائل من بلاد عُمان وشاهدت كلّ ما كان من الاحتفاء به والإجلال، فرأيت أن أبين ذلك في هذه الرسالة باختصار مع تسطير أكثر ما قيل من القصائد عند استقباله في كلّ البلاد التي مر بها"[4].

فمن خلال المخطوطة القيمة نستطيع أن نتبين مدى العلاقة التي كانت تربط حكومة السلطان بدولة الإمام، ونتوصّل كذلك إلى معرفة طبيعة الأوضاع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي كانت تعيشها عُمان في تلك المرحلة التاريخية، ووردت في الوثيقة أسماء ومواقع جغرافية نزل فيها الباروني في طريق رحلته إلى عُمان، وكذلك تقييد أسماء مجموعة كبيرة من الشخصيات من العلماء والقضاة والأعيان والشعراء الذين تشرفوا باستقبال الباروني ومرافقيه في الرحلة.

ت–نزول الباروني في دولة السلطان تيمور

وهو بمحل إقامته في مسقط على شرف ضيافة حكومة السلطان وصلت إليه رسائل التهنئة من حضرة دولة الإمام محمد بن عبد الله ابن سعيد الخليلي(ت1373هـ/ 1954م)، وأعيان دولته وكبار العلماء والقضاة يهنئونه

---

[1]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص41

[2]- إبراهيم: أبو اليقظان الحاج، المصدر السابق،ص209، مؤرخة في 7محرم1343هـ

[3]- عيسى بن صالح بن عامر الطيواني(1306/1889–ت 1362/1943)،قاض فقيه، وناظم للشعر، عاش في القرن الرابع عشر الهجري، من ولاية سمائل، تتلمذ على يد مجموعة من العلماء منهم أبو عبيد حمد بن عبيد، وربيعة بن أسد الكندي، وأول عمل قام به صار مساعدا في القضاء لشيخه أبي عبيد السليمي، ثم صار مساعدا لأبيه في القضاء في المحكمة الشرعية بمسقط، وتولى القضاء بمطرح، ثم صار رئيس القضاة ومستشار السلطان سعيد بن تيمور إلى أن مات سنة 1362هـ/1942م. ينظر الخصيبي: محمد راشد، شقائق النعمان على سموط الجمان، مسقط: ا لمطبعة الوطنية،1989،ط2،ص205.و السعدي: فهد بن علي، معجم شعراء الإباضية (قسم المشرق)، مسقط: مكتبة الجيل الواعد،2007،ط1،ص295

[4]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص5

بسلامة الوصول، ففي يوم 17محرم 1343هـ وردت إليه رسل الإمام حاملة كتابه في التهنئة والدعوة إلى الزيارة ونص الخطاب "من إمام المسلمين بعُمان محّمد بن عبد الله بن سعيد الخليلي، إلى أخيه ذي الشرف الباذخ والمجد الشامخ المجاهد في الله الحامي لدينه(سليمان بن عبد الله الباروني) أمّا بعد: فإنّا نحمد إليك الله لا زلت أخانا محافظا شرف حريتك ساعيًا في عز استقلال بلادك، ألا وأنّ أعلام مجدك منشورة وسيوف عدلك مشهورة، فلله درّك حيث أنت. (هكذا هكذا وإلا فلا لا) الداعي إلى تحرير هذا الكتاب إليك بعد إهداء السّلام والتحيّة والإكرام، إعلامك بأنّ إخوانك أهل عُمان مسرورون بسلامتك وصحّتك، مستبشرون بقدومك وطلعتك، وقد وجّهنا إليك الرسّول الحامل لهذا طالبين منك الوصول إلينا على بركة اللّه زائرًا إخوانك مشرفًا أوطانك، فاضرب لنا موعداً لنوجّه إليك رجالًا من الخّاصة رفقاء الطريق، وأخبر رسولنا بكلّ ما يلزم والسّلام"13 محّرم 1343هـ[1].

والمقصود في رسالة الإمام بقوله أنّ إخوانك أهل عُمان هي: الرقعة الجغرافية الداخلية الواقعة تحت سيطرة دولة الإمامة فإذا ورد في المؤلفات التاريخية اسم عُمان فإنّه ينصرف إلى المناطق الواقعة في حوزة الإمام وعاصمتها نزوى ، في حين دولة السلطان كانت تقتصر سيطرتها على السواحل، كذلك لم يورد الإمام في رسالته أنّه سيوجه خطاباً إلى السلطان من أجل الإذن وطلب الرخصة؛ لأنّ معاهدة السيب أقرت الأمن وحرية التحرك بين الساحل والداخل وكذلك رفع القيود عن العُمانيين في موانئ مسقط ومطرح.

وورد إليه أيضا كتاب من الشيخ عيسى بن صالح الحارثي أمير الشرقية وأحد أركان دولة الإمام مهنئا له بسلامة الوصول وموجهًا له الدعوة إلى زيارته وذلك في يوم 1 صفر الخير 1343هـ، وقد تضمنت رسالة الأمير للباروني مكنون المودة والمحبة بينهما وقد أوضح فيها أنّه ورد إليه كتاب من حضرة السيد الأمير نادر بن فيصل مبشرا إليه بقدومه إلى ساحتهم وأنّه ضيف أخيه حضرة السلطان، وكذلك وجه إليه دعوة كريمة للتشرف بزيارته بواسطة مبعوثه الشيخ الحاج أحمد بن محّمد المغربي إلى حضرته وحضرة السيد نادر ومجلس الوزارة السلطانية، منوها له بأنّه أشعر حكومة السلطان بطلب الرخصة[2].

وكانت زيارته إلى عُمان في فصل الصيف وأشد أشهره حرارة، ونظرا لتبدّل الهواء وشدّة الحرارة لاحت على وجهه علامات الحمىّ واشتدّت وطأتها عليه فلزم الفراش ما يقارب 20 يوماً، وقد نحل جسمه من قلة الأكل وانعدام النوم ثم حصل له الشفاء بفضل الله وعناية طبيب المستشفى البلدي في مسقط، وكان السلطان يتابع حالته عبر التلغراف ويوصي الوزارة بتقديم ما فيه راحته[3].

ونظرا لما يتمتع به الباروني من حنكة سياسية جراء علاقاته الدولية مع الرؤساء والزعماء وممارسته للمواثيق والمعاهدات والاتفاقيات مع الحكومات والمؤسسات، فإنّه تعامل بحكمة مع القيادة السياسية في عُمان فهو يدرك

---

[1]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص47

[2]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص50

[3]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص51

الوضع بين حكومة السلطان ودولة الإمام: فلا يريد أن يسبب أي مضايقات أو تداعيات جراء زيارته وهو مع ذلك محبوب ومرغوب مع الجميع حكومة وشعبا، فإنّه لما توالت عليه الدعوات لزيارة عُمان استشار الوزارة في حكومة مسقط فكتبت الوزارة إلى حضرة السلطان وهو لا يزال في الهند، فأجاب بإجراء ما فيه راحته وتسهيل سياحته فعملت الوزارة على تقديم ما كلّفت به[1].

بدأت الرحلة يوم 27 من صفر 1343هـ، لما خرج من مسقط إلى ولاية مطرح إحدى ولايات محافظة مسقط حاليا وكان في معيته من طرف الحكومة عيسى بن صالح الطائي محرر رحلة الباروني وأخوه محمد بن صالح الطائي[2]، والشاعر سليمان بن سعيد بن ناصر الكندي[3]، وأخوه الأديب أحمد بن سعيد الكندي (ت:1399هـ/ 1969م) ومعهم طباخ وخادم[4].

وبدأ خط سير الرحلة بالمناطق التابعة للسلطان فكانت المحطة الأولى أنّهم نزلوا "بيت الفلج"[5]، تلبية لدعوة قائد الجيش السلطاني الكابتن (إيكلس)، ومعاونه السيد سالم بن فيصل أخو السلطان تيمور، ثم غادروا إلى قرية (روي) التابعة حاليا في التقسيم الإداري لولاية مطرح وتقطنها قبائل متعددة أشهرها بنو وهيب[6]؛ تلبية لدعوة رئيسها الشيخ سالم بن عبيّد الوهيبي ونزلوا في ضيافته إلى الثامن والعشرين من شهر صفر[7].

بعدها تم التوجه إلى بلدة (العامرات) إحدى ولايات محافظة مسقط، وتم استقبالهم خارج البلد في المكان المعروف (بالقريحت)[8] ، من قبل كتيبة من الشبان رافعين أصواتهم بالنشيد الوطني وكان على رأس مستقبليه الشيخ سعيد بن ناصر الكندي (ت: 1385هـ) وجماعته[9]، والأديب محمد بن سيف السعيدي(ت:1365هـ)[1] ، وقوبل

---

[1]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص51

[2]- محمد بن صالح بن عامر الطيواني (ت:1364هـ/1945م)، قاض فقيه، وشاعر، عاش في القرن الرابع عشر الهجري، من ولاية سمائل، نشأ في أسرة عرفت بالعلم والصلاح والأدب، تولى القضاء للسلطان تيمور بن فيصل ومن بعده لابنه السلطان سعيد بن تيمور.

ينظر السعيدي: فهد بن هاشل، المرجع السابق، ص337

[3]- أبو سلام سليمان بن سعيد بن ناصر الكندي(ت:1379هـ/1959م)، له ديوان شعري نشر الخزام. ينظر الهاشمي: سعيد بن محمد، م،ن، ص68.

[4]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص52

[5]- بيت الفلج سمي بهذا الاسم تيمنا بمياه الفلج العذب الذي ينبع من تلك المنطقة، وفي مطرح فلجان أحدهما ينبع من وادي عدي ويسمى فلج الوطية، والآخر ينبع من الوادي الكبير ويمر تحت قلعة بيت الفلج، وقلعة بيت الفلج بنيت في عهد السلطان سعيد بن سلطان البوسعيدي عام 1845م، وكان فيه مطار بيت الفلج أول مطار في السلطنة يعود إلى عام 1929م، كان للأعمال العسكرية ثم استخدم لطائرات شركة تنمية نفط عُمان، وكان به مركز للاتصالات ومكاتب الجمارك، وفيه تأسس أول جيش نظامي في السلطنة عام1907م في معسكر بيت الفلج وسمي بقوة مسقط.

ينظر مقبيل: سالم عقيل، المرجع السابق،ص74

[6]- الحديدي: عادل، المرشد العام للولايات والقبائل في سلطنة عُمان، مسقط: لا مط، 1982،د.ن، ص51

[7]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص52

[8]- يمكن يقصد بها قرية القريحة التي يقطنها بنو وهيب والمعاشرة والجوابر. ينظر الحديدي: عادل، المرجع السابق،ص52

[9]- الشيخ سعيد بن ناصر بن عبد الله الكندي، كان من جهابذة العلماء، تولى الأحكام الشرعية في بلدة بوشر ونزوى، وكان قاضي القضاة في حكومة مسقط، كانت وفاته في بلدة المتهدمات من حطاط.

مقدمه بالترحاب وتم إلقاء الخطب والقصائد الشعرية التي نوهت بالخصال الحميدة وأشادت بالبطولات العظيمة التي قدمها الباروني ومنها ما قاله الأديب أحمد بن سعيد الكندي:" .... بقدوم هذا السيد الهمام، والبطل المقدام، المجاهد الكبير، والسياسي الخطير، الذي اشتهر بمواقفه المحمودة، وخدماته المشكورة التي هي أشهر من أن تذكر، وأعرف من أن تنكر، وحسب ذلك اعتراف فطاحل الرجّال، وقادة أوروبا له ومشاهير كتابهم والعالم الإسلامي أجمع، بما أبداه من السّعي في تقوية دعائم الإسلام والذب عن حياضه، فلنا الشرف العظيم بتشريف بلادنا(العامرات) ووطء أقدامه ربوعها الزهرات"[2]. وقد دامت الزيارة ثلاثة أيام.

في غرة ربيع الأول 1343هـ، بعد الساعة الحادية عشر انتقل من العامرات إلى (وادي بوشر) بدعوة من أعيانها وعلى رأسهم والي السلطان الشيخ علي بن عبد الله الخليلي أخو الإمام، مرورا بفلج الوطية، وكان المبيت في بلدة الخوير، وفي صبيحة الثاني من ربيع الأول وصلوا مركز بوشر وكان جناب الوالي وأهالي وادي بوشر قد تلقوهم بالأناشيد الحماسية وإطلاق الرصاص، وكانت ضيافتهم لمدة أربعة أيام، وفيها وصل رسول الإمام الشيخ خلفان بن ناصر خال حضرة الإمام؛ لتنظيم طريق السير، وتعيين اليوم الذي سيكون الوصول فيه إلى سمائل مقر حضرة الإمام[3].

وفي 8 من ربيع الأول توجه الباروني إلى بلاد(السيب) وهي آخر المناطق التابعة للسلطان، بدعوة من الشيخ راشِد بن عِزَيِّز الخصيبي(ت:1347هـ)[4] ، وبعد طلوع الشمس من اليوم التّاسع استقبلهم وبمعيته والي السيب السيد سيف بن محمد البوسعيدي والسيد حمود بن أحمد البوسعيدي والي صور، وكانوا في موكب مهيب بين متسابقين بخيلهم ومتبارزين بالسّيوف، ودامت ضيافتهم خمسة أيام ووفدت إليه رجال القبائل الذين لم يحضروا عند الاستقبال ومن بينهم الشيخ زاهر بن عمير بن حمّيد رئيس الخوض يدعوه إلى زيارة بلاده بأمر حضرة الإمام[5].

ث-الرحلة إلى داخلية عُمان: وفي يوم 14من ربيع الأول اتجه وفد الباروني من السيب إلى بلد (الخوض)، وهي أول البلاد التابعة لحكم الإمام والتي يقطنها بنو هناه، وقد وجه حضرة الإمام أوامره إلى كلّ الحصون التي سيمرّ بها

ينظر الخصيبي: محمد بن راشد، المرجع السابق، مج 1،ص238،و السيابي: سالم بن حمود، إسعاف الأعيان في أنساب أهل عُمان، بيروت:1965 ، د،س،ص137

[1]- محمد بن سيف بن عبد الله السّعدي، من ولاية سمائل كان أديبا مثقفا، وقد هاجر من وطنه سمائل وقصد ولاية صحار وعينه أحمد بن فيصل والي صحار رئيسا للمحكمة الجنائية، وكان كاتب سموه، وبعدها رجع واستقّر في بلدة بوشر بجانب واليها الشيخ علي بن عبد الله الخليلي، وكانت وفاته يوم 18 ربيع 1365هـ. ينظر الخصيبي: محمد بن راشد، المرجع السابق، مج1،ص281

[2]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص54

[3]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص59

[4]- الشيخ راشد بن عزّيز بن خلفان بن بخيت الخصيبي، ولد بسمائل عام 1263هـ، اجتهد في طلب العلم، قربه إليه السلطان تركي بن سعيد وتزوج له امرأة غنية من زنجبار، وفي عهد السلطان فيصل قلّده الأوامر الشرعية وأحكامها في ناحية سمائل، وفي عهد السلطان تيمور جعله رئيسا في المحكمة الشرعية بمسقط، وقد استقر في السيب في وادي الضعفات، وقد وافته المنية في شهر صفر 1347هـ. ينظر الخصيبي: محمد بن راشد، المرجع السابق،مج3،ص170

[5]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص61

الضّيف بتقديم التحية والترحاب بإطلاق المدافع وفي مقر ضيافتهم في ذلك اليوم وصلت قصيدة من دولة زنجبار نظمها الشاعر الأديب صالح بن علي الخلاسي(ت: 1362هـ/ 1943م)[1].

وفي صباح اليوم 15من ربيع الأول انطلقوا إلى بلاد (فَنجَا) التابعة لولاية بدبد بمحافظة الداخلية، وقد بعث حضرة الإمام رسلا لملاقاة الضّيف ومرافقيه في الطريق وكانوا في خمسة وعشرين فارساً ومهرياً، وعند وصولهم استقبلوا على نغمات الأناشيد وطلقات المدافع وفي ذلك الموكب وقف صبي يراهق البلوغ بيده سيف وأنشد نشيدا حتى أتى إلى بيت من نشيده دعاء على الحزب (الغافري) بقوله:(والغافري حُكمه يزول)، فاستوقف الباروني هذا الموقف ودخل في حوار معه قائلاً: " أليس الغافري بأخيك في الدين والوطن وهو الذي يفدي معك هذا الوطن بماله ونفسه، أليس هو بأخيك عنصرًا ولسانًا، فقال الصبي نعم، فقال ولم تدعو عليه بالسوء حينئذ؟ أليس إذا فُقد فَقَدت نصف قوتك؟ فقال نعم لكنه ليس من الحزب الذي أنتسب إليه وهو(الهناوي) فهو عدوي، فقال: إن هذا فكر باطل وخطأ عظيم، والذنب عائد إلى من علمك إياه، أمّا أنت فصغير معذور لكن يجب عليك أنت وأترابك ترك هذا الفكر من هذه الساعة ولا تعد إلى ذكر هذا البيت قط؛ لأنّ العدو الحقيقي هو الذي لكم بالمرصاد ليبتلع بلادكم ويفقدكم استقلالكم ويستعبدكم كلّكم وأنتم غافلون"[2].

وهذا المشهد له دلالات عظيمة منها، أنّ الباروني كان يدرك ما أحدثه التحزب والنعرات القبلية في مختلف فترات التاريخ العُماني من ضعف وتفكك فتح الباب للتدخل الأجنبي في عُمان، وأيضا ولكونه ضيفا قادما كان عليه أن يراعي مشاعر مرافقيه ومستقبليه لكنه أراد من ذلك الخطاب تنبيه الشارع العُماني جميعا حاكمهم ومحكومهم، وعالمهم وجاهلهم، وصغيرهم، وكبيرهم، إلى ضرورة استئصال الداء من جذوره وعدم ترسيخ الفكر الباطل في نفوس الناشئة، وتربيتهم على الألفة والمحبة فيما بينهم، وزرع الكراهية والبغض في نفوسهم على العدو المشترك الذي يتحين الفرصة من أجل الانقضاض على تراب الوطن وحمها.

وفي 16من ربيع الأول قصد الوفد الباروني بلد(نَفْعًا)، المتصلة ببساتين فنجا مارين بمزرع بنت سعد والعمقات والملينة وقرطاع وكلّها بلدان تابعة لنَفْعًا، ومعظم السكان من السيابين، ونزلوا عند شيخهم محسن بن زاهر السيابي وفي نفس اليوم توجهوا إلى بلدة (سرور)، عبر جبال شامخة يصفها المؤلف بقوله: " فمررنا بين تلك الجبال الشامخة الحمراء من أعلاها إلى أسفلها كأنها صبغت بدم"، فهي تحمل تركيبة وخصائص الجبال النارية غير الرسوبية المتكوّنة على هيئة طبقات أو متحولة، فتمتاز بصلابتها وعدم وجود المسامات والشقوق التي لا تسمح بتسرب المياه من خلالها.

---

[1]- إبراهيم: أبو اليقظان الحاج، مخط، ص217

[2]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط، ص67

وبتاريخ 18من ربيع الأول كان المقصد والمسير إلى ولاية (سمائل)[1] ، مركز إقامة الإمام وكان أول استقبال لهم في المكان المسمى بالخوابير في سفالة سمائل[2]، على شرف ضيافة الشيخ جبر بن سعود الجبري[3]، وبعدها قصدوا ميمّمين علاية سمائل حيث حضرة الإمام في انتظارهم، فتواصلت الفرحة والابتهاج بمقدمهم عندما وصلوا المحل المعروف (بغيلة الّدك)، " فتح الحصن أفواه مدافعه لتحيّنا وازدحمت أفواج الرّجال في ذلك المكان حتى ضاقت بها الطّرق واشتدّ إطلاق البنادق وتوالى ضرب المدافع حتى اختلطت الأصوات فلا تسمع الأذن إلا دوياً متتابعاً مستمرا كدويّ الرعد القاصف وامتلأ الفضاء دخانا"[4].

فلما وصلوا المكان المعروف بشعب ابن إبراهيم القريب من سوق سمائل،" كان حضرة علامة عصره وفريد أوانه ورعا وزهدا وعلو همّة مولانا المعظّم إمام المسلمين بعُمان محمد بن عبد الله الخليلي أيدّه الله وحماه واقفا ومحياه كالبدر متوكئا على سيف الإمامة الذي انتقل إليه من سلفه المرحوم الإمام سالم بن راشد، وكان على يمينه وشماله صفان من خواصه ورجال دولته العلماء والرؤساء فترجّلنا وتقدّم الضيف الجليل الباروني باشا باحتشام ووقار وبقية الوفد على أثره حتى وصل حضرة الإمام مهنئا إياه بوصوله...."[5].

ونزل الضيف هو ومرافقوه على حضرة الإمام وأعيان البلاد واستمرت الإقامة في ولاية سمائل إلى يوم الرابع والعشرين من الشهر، علما بأنّ مركز دولة الإمام وعاصمته مدينة نزوى لم يتم استقبال الباروني من قبل الإمام فيها؛ لأنّ خطة سير الرحلة كان مخططا له بعد ذلك التوجه صوب الشرقية وعدم مواصلة المسير إلى نزوى.

وفي أثناء إقامتهم بسمائل جاءتهم دعوة من رؤساء (وادي مَحْرَم)[6] ، وتوجّهوا في يوم الخامس والعشرين من الشهر إلى بلدة (وَابِلْ)[7] إجابة لدعوة الشيخ محمد بن حارث الهشامي، ومنها في اليوم السّادس والعشرين قصدوا بلدة (الجَنَاة)، تلبية لطلب رئيسها الشيخ أحمد بن حامد الراشدي، وقد قيلت القصائد ترحيبا بقدومه وكانت مدة إقامتهم فيها يومين ورجعوا إلى سمائل يوم التاسع والعشرين[8].

---

[1]- سمائل هي حلقوم عُمان الداخلية، وواسطة عقده، هي الفيحاء الوارفة الظل، لها شأن سجله الدهر، بعلماء أفاضل، وزعماء عباهل، وأمراء أكابر، فإن أول من أسلم من أهل عُمان الصحابي الجليل مازن بن غضوبة السعدي الطائي، سار إلى النبي صلى الله عليه وسلم بالمدينة وأسلم. ينظر السيابي: سالم بن حمود، العنوان عن تاريخ عُمان، د.ط،د.ن، ص70

[2]- كثيرا ما يتم تداول مصطلح العلاية والسفالة في ولاية عُمان، حيث يعبر به عن مدخل البلد أو المكان العالي والمرتفع بالعلاية، والمدخل السفلي أو المنخفض بالسفالة.

[3]- يذكر أن الباروني فيما بعد عندما استوطن بعُمان صاهر عائلة الشيخ الجبري

[4]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص77

[5]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص78

[6]- يقع في قلب عُمان، فهو أقرب إلى وادي سمائل، وهو وادٍ متسع تقطنه أُمم متعددة، منهم بنو عبس ومن أشهر قبائلها بنو رواحة. ينظر السيابي: سالم بن حمود، المرجع السابق،ص32

[7]- تُعرف حاليا بمنال ويقطنها قبائل، الهشامي، والبكريون، والفوارس، وبنو راشد

[8]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط،ص89

ج-الرحلة إلى شرقية عُمان

في اليوم الأول من شهر ربيع الثاني 1343هـ، وصل من أمير الشرقية الشيخ عيسى بن صالح الحارثي (1290هـ/ 1872م – 1365هـ/ 1946م)، وفد يرأسه الشيخ محّمد بن عبد الله السالمي(1314هـ/ 1896-1405هـ/ 1985م)، لمرافقة حضرة الباروني إلى (القابل) مركز الشرقية، وهنا استأذن المرافقون الباروني في الرجوع إلى مسقط؛ لأنّ الرخصة التي أخذوها من الحكومة كانت إلى سمائل فقط، ومن بينهم راوي الرحلة الذي يقول: " وها هنا انتهى ما شاهدناه بأنفسنا وسنكتب عمّا جرى من السّياحة فيما بعد، نقلا عن إخواننا الذين استمروّا في السّير معه إلى أن عاد إلى مسقط"[1].

وفي تلك الأثناء وحضرة الباروني يتهيأ للزيارة والقدوم إلى الشرقية، وصلت في اليوم الثالث من ربيع الثاني رسل أمير الجبل الأخضر الشيخ سليمان بن حِميَر النبهاني(ت:1999م)، أحد أركان دولة الإمام الخليلي حاملين كتابه الكريم للباروني يدعوه إلى زيارة بلاده، فأجابه بكتاب شاكرًا فضله ووعده بالزيارة من الشرقية على طريق نزوى.

وكانت بداية الرحلة إلى الجهة الشرقية من عُمان في اليوم الثالث من ربيع الثاني، فبعد توديع الإمام للضيف وتوصيته للمرافقين له بتقديم سبل الراحة، كان خروجهم راكبين (الهجن) لأنّ الخيل يصعب عليها قطع المسافة مع شدّة الحرّ.

وكان مرورهم (بوادي العقّ)[2] ، ونظرا لمشقة الطريق وارتفاع درجات الحرارة تحرك مع الباروني المرض وشقّ عليه الركوب وكان بصحبته رفيقه في الرحلة الشيخ سعيد بن ناصر الكندي، ولكنه تجلّد وأمر أصحابه بمواصلة المسير.

كان الوصول في اليوم الخامس من الشهر إلى بلاد(إبْرَا)[3] ، وهي أول بلاد الشرقية من هذه الجهة وقد أقيم مهرجان شعبي كبير لاستقبال حضرة الباروني، فقد اجتمع أعيان وفرسان الشرقيّة كلّها تحت رياسة أبي الفضل؛

---

[1]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط،ص96

[2]- وادي العقّ أحد الأودية التابعة لولاية سمائل حاليا، يقطنه قبيلة الندابيون، ومسلك هذا الوادي هو الطريق الموصل بين سمائل وبلدان الشرقية، وفي طريق الرحلة الرحلة كانت لهم وقفات استراحة في عدد من المواقع، ففي ذلك اليوم صلوا صلاة العصر قرب بلدة(السّلسة) أو (السّنسله)، وجدوا في السّير إلى الساعة الثالثة من الليل، فوصلوا المكان المعروف (بحفر البربي)، بصحراء الجردة ويقطنها قبائل من الندابيون، وبنو جلندا، والرحبيون، وفي صباح اليوم الرابع جدّدوا السير حتى وصلوا المورد المعروف بالحوراء ذات أشجار كثيفة من السدر والزيتون، بعدها واصلوا المسير إلى الليل فكان المبيت عند المكان المسمّى (بحفر الجناّة). ينظر الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص97.و الحديدي: عادل، المرجع السابق، ص119

[3]- إبراء تقع في الجهة الشرقية من عُمان، وهي إمارة الشرقية في العهد الجديد، وبها الحاكم من طرف الحكومة شرعيا كان أو سياسيا، ويتنافس في شأنها قوم من آل الحارث وآل الأسود، وليست إبراء من الوجهة العسكرية في شيْ لدخولها في قلب الشرقية من عُمان. ينظر السيابي: سالم بن حمود، المرجع السابق، ص .101

محمد بن عيسى بن صالح الحارثي (1316هـ/ 1898م- 1366هـ/ 1947م)[1] ، واقترب الضيف من صفوف تلك الجموع المحتشدة فكانت الخيل تركض أمامها تسوي صفوفها والمنشدون رافعون أصواتهم بالأغاني الحماسّية ويهزّون سيوفا بأيديهم تتلألأ في الشمس كالبرق الخاطف[2].

ولأوّل مرة ومن بركة قدوم الباروني اشترك أهل سفالة إبراء مع إخوانهم أهل العلاية في الأفراح، نظرا للخلافات والتحزبات القبلية فكانت القبيلة مصدر الولاء والطاعة دون مراعاة لاتباع الحق واجتناب الباطل، وقد أشار إلى ذلك الأديب سيف بن علي المسكري في خطابه قائلا: " فلنا الهناء العظيم بهذا العيد الأكبر واليوم المبارك الأزهر الذي جمع الله فيه شملنا بورود الإنسان الكامل الكمّي الباسل، أعزّ عزيز نزل بساحة حضرة الإمام والسّلطان،.."[3].

وقد أخذت حالة الباروني الصحية في التدهور وكان أشد ما يكون من الضيق من شقة السفر والمرض، وتجاوزت الحرارة فيه درجة المائة بالميزان الانجليزي، وكثر منه القيء والإسهال، وفي اليوم السادس انتقلوا إلى سفالة إبراء حيث استقبلوا من طرف الوالي سليمان بن سنان العلوي(ت: 1356هـ/ 1937م)[4] وأعيان الولاية وفي نفس اليوم توجهوا جهة القابل التي تبعد عن إبراء بأربع ساعات فكان المبيت عند المورد المعروف (بالقفيصي)، وفي اليوم السابع اتجهوا نحو بلد المضيرب مرورا ببلد الدّريز[5].

وفي يوم 7من الشهر كان الوصول إلى بلاد (القَابل)[6]، وكان في مقدمة مستقبليه الأمير عيسى بن صالح الحارثي ومعه خواص رجاله من العلماء والرؤساء والأعيان من كلّ بلدة، وبعدما أُلقِيتَ الخطب وأنشدت القصائد بالترحيب بمقدم الضيف ومرافقيه، قام حضرة الباروني متكلّما ومن جملة كلامه "إني منذ عشرين سنة وأنا أتمنى هذه الزيارة فلم يسهّل الله الطّريق إليها إلا في هذا الوقت، ولكن أبت إرادته تعالى إلاّ أنّ أصل هذا المكان العامر وأشاهد

---

[1]- أمير وأديب وشاعر، ولد في ولاية القابل ترعرع في حجر والده العلامة عيسى بن صالح، وتلقى العلم على يد شيخه عبد الله بن غابش، وقرأ على يد نور الدين السالمي، وكان أكبر إخوانه سنا وقد تولى الإمارة بعد وفاة أبيه، وكان من أهم آثاره العلمية والأدبية ديوان أبي الفضل، وكانت وفاته بسبب مرض أصابه في إحدى رجليه توفي في 8من جمادى الأول س1366هـ/ 30 مارس 1947م. ينظر السعيدي: فهد بن هاشل، المرجع السابق، ص348.

[2]- أمير وأديب وشاعر، ولد في ولاية القابل ترعرع في حجر والده العلامة عيسى بن صالح، وتلقى العلم على يد شيخه عبد الله بن غابش، وقرأ على يد نور الدين السالمي، وكان أكبر إخوانه سنا وقد تولى الإمارة بعد وفاة أبيه، وكان من أهم آثاره العلمية والأدبية ديوان أبي الفضل، وكانت وفاته بسبب مرض أصابه في إحدى رجليه توفي في 8من جمادى الأول س1366هـ/ 30 مارس 1947م. ينظر السعيدي: فهد بن هاشل، المرجع السابق، ص348.

[3]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص102

[4]- سليمان بن سنان بن غصن العلوي، نشأ في ولاية ينقل من نواحي الظاهرة هاجر إلى الشرقية من عُمان ولازم الشيخين نور الدين السالمي وعيسى الحارثي، تولى في فترة الإمام الخليلي ولاية إبراء حتى سنة 1344هـ/1926م، له ديوان شعري ولكنه مفقود. ينظر السعدي: فهد بن هاشل، المرجع السابق،ص198.

[5]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط،ص106

[6]- كرسي الشرقية اتخذها الأمير صالح بن على الحارثي عاصمة إمارته، ومقر زعامته

هذا الاحتفال وهذه الوجوه النّيرة إلاّ وأنا بحال غير محمودة من شدّة المرض الذي كان مانعًا من التشّرف بمؤانستكم والاشتراك معكم في الانشراح بهذا السّرور ولّعل الله دفع بهذا ما هو أعظم شراً من المرض،... "[1].

ومن جملة المتحدثين الأديب أبو الوليد سعود بن حميد (ت:1373هـ/ 1953م)[2] عامل حضرة الإمام على بلاد المضيبي في خطبة بليغة بين فيها الأوضاع العامة التي تعيشها البلاد الواقعة تحت سيطرة دولة الإمامة، قائلا من جملة كلامه "هذا وستشاهد ياجناب الشيخ في بلاد إخوانك محافظة الدّين والإمامة العادلة القائمة بإحكام الله والأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، وإقامة الحدود الشرعية وسيَتضح لك أنها دار عربية محضة مسلمة ذات حرية واستقلال تام، وسترى من إخوانك فيها ما تقّر به العين من مكارم الأخلاق ولطيف الشمائل المستمدّة من الآداب العربية العالية والتعاليم الإسلامية الغراء"[3].

وبقي الباروني ملازما للفراش من شدة المرض لا يدخل جوفه طعام ولا يغمض عينيه ، مدة أربعة أشهر حتى شاعت وفاته مرارا، وبعد شهر من مرضه اعترى الأمير عيسى وجع صدر وحمىّ فلازم الفراش شهرين ولم ير أحدهما الآخر، وكان الأمير يسأل عن حال الشيخ الباروني فإذا قيل له أنّ حياته في خطر قال: "لا تشمت بنا الاعداء" وكذلك كان حضرة الباروني يسأل عن حال الأمير فإذا قيل له أنّ حياته سيئة قال: " اللهم لا تجعل قدومي مشؤومًا على هذه العائلة وعلى عُمان كلها"، وصاحب مرضهما كذلك مرض العلامة الكندي فكانوا الثلاثة في مكان واحد ووقت واحد مع اختلاف المرض، وكانت الوفود من كلّ البلاد ترد أفواجاً وتعود متحسّرة متأسفة داعية لهم بالشفاء[4].

وعلى رغم الظروف الصحية للباروني فقد قام بزيارات لعدد من بلدان الشرقية، وبعد تحسن حالته الصحية توجه في 27 من ربيع الثاني إلى (الدَّريز)، وأقام فيها ثلاثة أيام في ضيافة أعيانها من عائلة البرواني الذين يتصل بنسبهم كما أشار بذلك بنفسه، وأيضا أوضح ذلك الأديب سعود بن حميد في القصيدة التي ألقاها بمحضر الباروني[5]، بعدها تم الرجوع في 29من الشهر إلى القابل، وتمّ التوجّه في اليوم 2من جمادى الأول لزيارة (المضيرب)، ولكن ما إن وصلوا المنزل المعدّ لهم حتى اضطرب حال الباروني وعاوده المرض بصورة صعبة توالى عليه القيء والإسهال حتى أغمي عليه مراراً وبقي كالسكران لا أكل ولا نوم مدّة سبعة أيام، وعندما تحسنت حالته الصحية رجعوا إلى القابل يوم 9 من الشهر واشتدّ به المرض مرة أخرى وفي تلك الأيام رزق الله أهل الشرقية غيثاً أروى

---

[1]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط،ص108

[2]- من بلدة المضيرب من أعمال القابل، تتلمذ على يد الشيخ السالمي، تولى القضاء لمدة ثلاثين سنة،كان فقيها وقاضيا لقبه الإمام الخليلي بشمس القراء وداهية العلماء، له أعمال وأثار علمية. ينظر السعدي: فهد بن هاشل، المرجع السابق،ص151

[3]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط،ص110

[4]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص119

[5]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص121

البلاد وسالت الأودية وخف عن الناس ما كان بهم من الضيق بسبب المحل وانقطاع الأمطار عنهم منذ سبع سنين[1]؛ وهذا يبين مدى الظروف الطبيعية الصعبة التي أدّت إلى هجرة كثير من الناس، خصوصًا أهل الشرقية، من عُمان إلى منطقة شرق أفريقيا وكانوا من أكثر القبائل انتشارا ونزوحا بسبب موجات القحط والجفاف وقلة الموارد الحيوية.

وفي اليوم سابع من شهر جمادى الثاني دعته جماعة بلد (العِزّ)، وكانوا في ضيافة سعيد بن أحمد الصقري وجماعته وبعدها عادوا في اليوم الثاني إلى القابل وعاد إليه المرض، وكان في هذه المرة أشدّ ممّا سبق، إذ ألزمه الفراش وانقطع عن الطعام والمنام حتى نحل جسمه ولم يبق منه إلا العظم والجلد، وهنا فكّر في الرجوع إلى مسقط ولكن تعذّر لعدم وجود وسائط النقل غير الركوب على الخيل أو الإبل أو الحمير، وهو لا يطيق ذلك لشدّة ضعفه، بعدها حصل له بعض الشفاء وتلقى دعوة من أهل بلد (الظاهر)، إحدى قرى بلدان ولاية بدية ولكن عاوده المرض في اليوم 18 من جمادى الثاني المقرّر أن تكون فيه الزيارة، فكلّف العلامة الكندي أن يذهب إليهم[2].

وفي تلك الأوضاع الصعبة التي تمر بها حالة الباروني الصحية وصل حضرة الإمام الخليلي إلى بلد القابل من أجل إجراء بعض الإصلاحات المهمة جهة الشرقية، فزار كلا من الأمير عيسى والباروني والكندي وكلّ منهم ملازم للفراش، وكذلك وصلت رسل من قبائل بني وهيبة[3]، وبني بطاش المقيمين بوادي الطائيين، وجعلان والمضيبي، وبلاد وادي بني خالد، والحبوس، وصور وجزيرة مصيرة، ونزوى مركز الإمامة والجبل الأخضر، والرستاق، والقسم الغربي من الظاهرة حاليا، وكلّهم يطلبون الزيارة، ولكن الباروني لم يجب دعوتهم بسبب المرض[4].

ح–طريق الرجوع إلى مسقط

كان رجوع السلطان تيمور من الهند إلى العاصمة مسقط يوم 25 جمادى الأولى، وقد أرسل بكتابه إلى ضيفه الباروني يسأل عن صحته ويتمنى له الشفاء وسرعة الملاقاة، وفي 20 من رجب تحسنت حالة الباروني الصحية وهذه المرة أصرّ على السفر إلى مسقط قبل أن يعاوده المرض، ولكنه لم يكن يقوى على الركوب من شدة الضّعف، وقد وضعت له سدّة من قماش بين أعمدة خشب يحملها أربعة رجال، وخصص عشرة رجال أقوياء لحمله إلى بلدة (الغبرة) الواقعة عند مدخل (وادي الضيقة)[5].

---

[1]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص127

[2]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص132

[3]- من قبائل البدو بعُمان، وهم منتشرون في الجنوب الشرقي من عُمان إلى محوت والدقم بالساحل، وهم أهل إبل. ينظر السيابي: سالم بن حمود، المرجع السابق، ص143

[4]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص138

[5]- الطائي: عيسى بن صال ح، مخط، ص147

كان الخروج من بلد (القابل) يوم 23 من رجب وكان حضرة الباروني راكباً يحاذيه رجلان عن اليمين والشمال، والعلامة الكندي محمولا في سدته على الأكتاف، فكانت الاستراحة في بلد المضيرب ومنها بعد ذلك توجهوا إلى بلدة (النبأ)[1] ، وكان مبيتهم في بلدة (الدِمّة).

ويصف الرواي الوضع جرّاء قلّة الأمطار وشح المياه، فمررنا ببلدة (النبأ) وقد أصابها المحل، ومات كثير من نخلها بعد أن كانت مشهورة بزرع السّكر الجيّد وفيها معاصر متعدّدة[2].

وتمتاز عُمان بتنوع التضاريس من منطقة إلى أخرى، فسلسلة جبال الحجر تنقسم إلى قسمين جبال الحجر الشرقي حيث تتخللها مجموعة من الأودية التي تصب فيها مياه الأمطار إلى المناطق الساحلية؛ مثل وادي الشاب، ووادي طيوي، ووادي الطائيين، ووادي ضيقة، ووادي دما، ووادي بني خالد.

والقسم الثاني جبال الحجر الغربي يرتبط بهذه السلسلة عدد من الأودية بين القرى والمدن الواقعة في منطقة الظاهرة والباطنة، وتكون نهاية مياه الأودية منطقة ساحل الباطنة، وتُعد منطقة سمائل الخط الواصل بين جبال الحجر الشرقي والغربي.

فخط الرحلة كان من المنطقة الشرقية عبر عدد من القرى والأودية حتى مسقط العاصمة، وقد سلكوا طريق (عقبة طوس) ونزلوا مع ثنية (نجد) فوصلوا بعد الغروب بلدة (السّماعية)[3] ، وفيها حصل الشفاء للباروني الذي بعث بقصيدة، يقول في مطلعها:

إليك عُمان يا مهد الإمام   وداع من فؤاد مستهام

أثنى فيها على إمام المسلمين، وشكر فيها فضل أهل عُمان حيث الجود والكرم، ورقي الأدب الشعري الذي تحفل به المجالس للتعبير عن صدق المشاعر، بجانب تطبيق أحكام شريعة الله في الحدود والقصاص في المحاكم، وليس لدول الأجانب عهود يرتبطون بها؛ فالبلاد تعيش في أمن وحرية[4].

وفي يوم 25 من رجب خرجوا من بلدة (السّماعية)، ومرّوا ببلدة (الولجة)، وقبل غروب شمس ذلك اليوم وصلوا بلدة (الغبرة)[5] ، وفي صباح 26 من رجب توجهوا نحو (المزراع) بلاد بني بطّاش مرورا (بوادي ضيقة)[1]، وقد

---

[1]- هي إحدى قرى وادي نام التابع لولاية القابل، ويقطنها قبائل بنو غنيم، والسعديون، والمساعيد

[2]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص150

[3]- إحدى القرى التابعة لولاية دماء والطائيين، فيها مجموعة من القبائل منها، بنو حسن، والحرامل، والصوافي، السعديون. ينظر الحديدي: عادل، المرجع السابق، ص 168

[4]- الطائي: عيسى بن صالح، مخط، ص151

[5]- يرد ذكر الغبرة في الخرائط الطبيعية ب (غبرة الطام)، وفيها كان رسل الشيخ سلطان رئيس قبيلة بني بطاش، وأهم بلدانهم المزارع وهي عاصمتهم ثم المسفاة، وغيرها. السيابي: سالم بن حمود، المرجع السابق، ص153

وقد بلغوا منتهى ضيق الوادي وصعوبته وهناك السد الذي تجتمع فيه المياه وتوزع على بلاد بني بطاش، واستقبلوا بالترحيب والتكريم وأقاموا فيها ستة أيام تحت ضيافة رؤساء بني بطاش[2].

وفي اليوم الثاني من شعبان توجه الباروني إلى بلد (الحيل) تلبية لطلب أعيانها فاستقبلوا عند منحنى الوادي، وفيه وصل رسول السيد سيف ابن بدر والي قريات حاملا كتابه في الدعوة إلى الزيارة، فأجاب حضرة الباروني على الرغم أنّ خط سيرهم المستقيم لا يمر بها، ففي صباح اليوم الثالث وصلوا (قريات) وكان حضرة الوالي ورجال حكومته في استقبالهم وحياهم المدفع الموضوع أمام قصر الولاية وكانت الراية الحمراء السّعيدية تخفق فوق القصر[3]، وفي اليوم الرابع اتجهوا إلى بلدة (السّواقم) حيث أقاموا فيها يومًا واحدًا، قاصدين بعدها في اليوم الخامس بلاد (الحاجر) وكان مقيلهم في قرية (جحلوت) فوصلوا الحاجر قبل الغروب واستقبلهم أعيانها وأكرموهم[4].

وكان الوصول إلى بلاد (العامرات) في اليوم السادس وهي موطن العلامة الكندي، وفيها قدم وفد حكومة مسقط لملاقاتهم منهم القاضي عيسى بن صالح وأخوه القاضي محمد، والسّيد عبد المنعم الزواوي أشهر أعيان مسقط وتجارها.

خ-الوصول إلى مسقط

كان الخروج من العامرات يوم العاشر من شعبان إلى مسقط، وقد أمر السلطان تيمور بملاقاة جناب الباروني في مطرح وحضر من طرفه أخوه السيد مالك وقاضي القضاة راشِد بن عِزَيِّز، وأصدر أمره بالتلفون إلى السيد محمد بن أحمد والي مطرح بأن لا يعطلهم عنده بشراب القهوة والغداء، فركبوا في الزورق السلطاني قاصدين مسقط ونزلوا عند رصيف القصر السلطاني، فاستقبله السّلطان بسرور وإجلال وكانت إقامته في قصر خارج العاصمة وسط بستان، وكان السلطان وهيئة وزارته يترددون عليه لمؤانسته والسلام عليه[5].

وفي يوم 14 من شهر رمضان حضر الوزراء والعلماء والأعيان والعائلة المالكة لتوديع السلطان في سفره إلى ظفار المنطقة الجنوبية من عُمان، وكان السلطان يتمنى أن يكون حضرة ضيفه بمعيته ولكن الضعف من شدة المرض حال دون ذلك، وبحضورهم قلد السلطان ضيفه (وسام الشرف السّعيدي)، أكبر وسام في الدولة السعيدية[6]، قائلا :

---

[1]- يعرف أيضاً ب " هوة الشيطان" كما ورد في كتابات بعض الرحالة الأوروبيين، ويستغرق عبوره ما بين 6 إلى 9 ساعات مشياً على الأقدام، ويفضي في الجانب الآخر إلى المزارع للوصول بعدها إلى العاصمة مسقط، وكان المستكشف مايلز قد عبره عام 1884م. ينظر وزارة السياحة: الدليل الموجز للمنطقة الشرقية، مسقط: مطبعة الألوان الحديثة، 2006،ط5،ص28

[2]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص153

[3]- من المدن الساحلية الواقعة تحت سيطرة حكومة سلطان مسقط

[4]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص157

[5]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص159

[6]- الباروني: زعيمة، المصدر السابق،ص231

هذا تذكارنا عند ضيفنا وأخينا العزيز الذي لا نقدر على الوفاء بما يجب علينا من إكرامه ولو عملنا ما عملنا[1]، وقد نظم الباروني قصيدة في مدح السلطان شاكرا تقليده وسام الشرف، معربا عن عجزه عن الوفاء بشكره ومتمنيًا له سفرا مباركا ورحلة سعيدة.

الخاتمة

حفلت حياة سليمان باشا الباروني بعُمان من سنة 1924إلى 1940م بالعطاء فقد ساهم مساهمة حضارية من خلال رحلته وزيارته للعديد من الولايات والقرى العمانية للتقريب بين وجهات النظر على مستوى المشكلات الداخلية خاصّة ما كان سائدا في أوساط المجتمع العُماني من التعصب والولاء القبلي الذي أسهم في عرقلة البناء والتنمية.

ومن أهمّ النتائج التي توصّل إليها البحث خلال المرحلة التاريخية التي عاشها الباروني في عُمان لما يقرب من ستة عشر عاماً ما يأتي:

1-إيقاظ رؤساء القبائل وعامة الناس إلى الانقياد للملك والاتحاد والتعاون والتعارف وترك الفتن، وبيان ما يهدد بلادهم من الخطر وما للأعداء من القوة والطمع فيهم وفي دولتهم.

2-سعى إلى توعية شرائح المجتمع كافة لنبذ التحزبات والتعصب القبلي، ولأول مرة ومن بركة قدوم الباروني اشترك أهل سفالة إبراء مع إخوانهم أهل العلاية في الأفراح.

المصادر والمراجع:

أ: المخطوطات

1-الطائي: عيسى بن صالح، وثيقة بخط المؤلف عن رحلات سليمان باشا الباروني لعُمان، حصلت على نسخة منها من مكتبة الشيخ أحمد الخليلي، مسقط.

2-رسالة مؤرخة يوم 13ربيع الثاني 1333هـ- 27فبراير 1915م، من زنجبار

ب:المطبوعات

1-أبو اليقظان: الحاج إبراهيم، سليمان الباروني باشا في أطوار حياته، الجزائر-القرارة:1958

2- أبي بشير: محمد شيبة بن نور الدين السالمي، نهضة الأعيان بحرية عُمان، بيروت: دار الجيل،1998،ط1

3- بابتي: عزيزة فوال، موسوعة الأعلام العرب والمسلمين والعالميين، بيروت: دار الكتب العلمية،2009،ط1،المجلدالأول

[1]- الطائي: عيسى بن صالح،مخط،ص164

4-الباروني: زعيمة الباروني، صفحات خالدة من الجهاد للمجاهد الليبي سليمان الباروني، ج1، مطابع الاستقلال الكبرى،1964م.

5- الحديدي:عادل،المرشد العام للولايات والقبائل في سلطنة عُمان، مسقط: لا مط، 1982،د.ن

6- الزركلي: خير الدين، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين،1999،ط14،ج.5

7-الخصيبي: محمد بن راشد، شقائق النعمان على سموط الجمان في أسماء شعراء عُمان، مسقط: المطبعة الوطنية،1989،ط.2

8- السعدي: فهد بن علي، معجم شعراء الإباضية (قسم المشرق)، مسقط: مكتبة الجيل الواعد،2007،ط1.

8- السيابي: سالم بن حمود، إسعاف الأعيان في أنساب أهل عُمان،بيروت:1965،د،س.

9-السيابي: سالم بن حمود، العنوان عن تاريخ عُمان،د.ط،د.ن

10- العبري: حمد بن محسن، سلسلة علماء ومشاهير عُمان الشيخ العلامة إبراهيم بن سعيد العبري مسقط: مطابع النهضة.

11-الهاشمي: سعيد بن محمد، غاية السلوان في زيارة الباشا الباروني لعُمان، مسقط: مطابع النهضة، ط1،2007.

12-صفوة: نجدة فتحي، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية(نجد والحجاز)، بيروت: دار الساقي، 1996،ط1،مجلد

13-مجاهد: زكي محمد، الأعلام الشرقية في المائة الرابعة عشرة الهجرية، لبنان:دار الغرب الإسلامي،.1994

14-مقيبل: سالم عقيل، عُمان بين التجزئة والوحدة 1913-1976، القاهرة: المركز الدولي للطاقة الحيوية، ط1،2007م.

15-المعولي: يوسف بن يعقوب، سليمان باشا الباروني وآراؤه في الإصلاح السياسي والفكري، مسقط: معهد العلوم الشرعية،2005

16- وزارة السياحة: الدليل الموجز للمنطقة الشرقية، مسقط: مطبعة الألوان الحديثة، 2006،ط5.

L'aphasie, perception subjective, regard scientifique

Bousebta Yamina

Université Alger2.

Abstract :

The present study aims to describe the consequences of aphasia by focusing on the experience and the subjectivity as it is lived by the patient. Ten subjects recruited from different hospitals in Algiers were interviewed using a qualitative methodology. The qualitative analysis revealed that aphasia affects the daily life of aphasic persons and emphasize on the importance of considering the subjective perceptions of the disease to guide the therapy provided to persons affected by aphasia.

Résumé :

L'objectif de cette recherche, est d'explorer le retentissement quotidien de l'aphasie, en fonction du point de vue des personnes aphasiques en mettant l'accent sur le vécu et la subjectivité de patient. Pour répondre à ce objectif, et pour parvenir à une vision aussi authentique que possible du vécu des aphasiques et de pénétrer dans leur mode de perception et d'expérience, une approche qualitative s'est montrée indispensable à partir de données orales recueillies auprès de 10 locuteurs aphasiques recrutés dans les différents services hospitalo-universitaires d'Alger.

Les résultats issus de l'analyse qualitative révèlent que l'aphasie altère la vie quotidienne des personnes aphasiques et mettent l'accent sur la nécessité de tenir compte de la perception subjective de la maladie pour orienter la prise en charge de ces personnes.

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تناول آثار الحبسة الكلامية من وجهة نظر الحالات المصابة بها مركزين على دراسة المعاش اليومي و ذاتيته.

لتحقيق هذا الهدف استخدمت المقابلة النصف موجهة كأداة الدراسة مع 10 حالات تعاني من حبسة حركية في مختلف الوحدات الاستشفائية الجامعية بالجزائر العاصمة.

وبعد جمع البيانات و تحليلها تحليلا نوعيا دلت النتائج أن الإصابة تؤثر على الحياة اليومية للحالات ونشدد على ضرورة أن تأخذ في الاعتبار الذاتية المتعلقة بالمرض قصد توجيه و تحقيق أفضل كفالة لهذه الحالات.

Introduction :

L'aphasie renvoie à un trouble du langage acquis suite à une lésion du système nerveux central due à un accident vasculaire cérébral, des étiologies infectieuses, inflammatoires, tumorales, des traumatises crâniens cérébraux, et des pathologies dégénératives. Suite à la lésion cérébrale, le déficit sous-jacent se manifeste par des difficultés d'ordre psycholinguistique lors de la performance verbale en compréhension et production du langage selon les Modalités orales et écrites (Peskine. & Pradat-Diehl, 2007).

Depuis une vingtaine d'années, un nouveau domaine de recherche particulièrement prolifique, s'organise autour de la problématique de l'aphasique et non de l'aphasie en tant qu'entité pathologique. Un ensemble de recherches sont réalisées. Elles sont issues des conceptualisations développées par Sarno et Hollande, qui en se démarquant du modèle théorique classique limitant l'aphasie à un déficit linguistique, ont mis l'accent dès 1980-1990, aux Etats-Unis sur des processus plus complexes, liés à la personne aphasique. En effet, ces thérapeutes furent confrontées à des cas cliniques qui cumulent aphasie et d'autres dysfonctionnements, psychoaffectifs, communicationnels et sociaux. Il paraissait donc nécessaire d'évaluer l'ensemble des déficits et proposer des méthodes adaptées à chaque cas. De l'aphasie, et du traitement des symptômes, l'intérêt s'oriente graduellement vers la personne aphasique, c'est-à-dire vers un être humain, transformé, aux prises avec un problème qui non seulement, diminue ses possibilités de communication avec les autres, mais s'accompagne souvent d'autres incapacités sur le plan physique, cognitif, tout en étant souvent la source de problèmes familiaux et/ou sociaux.

Parallèlement, dans le domaine thérapeutique, les recherches liées à l'intervention auprès des patients aphasiques rencontrent un intérêt renouvelé. La prise en charge suscite des modèles beaucoup plus précis que ce qui était le cas dans le modèle classique, lequel avait pour objectif premier de restaurer les capacités langagières de la personne atteinte. Or ce modèle axé sur les déficiences et les incapacités ne permet pas de cerner le retentissement de l'aphasie sur la personne atteinte et son réseau social et familial. Une intervention considérant la personne dans son ensemble, apparaît plus que jamais, l'une des clés de la spécificité de toute approche thérapeutique. Dès lors, l'analyse des seuls symptômes linguistiques ne permet pas de cerner les problèmes de l'aphasique. Ce constat issu également de notre expérience clinique nous renvoie toujours au fait que deux personnes ayant le même type d'aphasie ne vivent pas nécessairement l'expérience de la même façon. De plus les répercussions sur la personne et son entourage peuvent varier d'un individu à l'autre indépendamment du type et de la sévérité de l'atteinte. Plusieurs facteurs dont la personnalité pré-morbide, l'âge, le sexe, la place dans la famille, la profession, les convictions religieuses, le style de vie vont influencer l'impact qu'aura l'aphasie sur un individu et sur les résultats de l'intervention (Sarno, 1993).

Ce nouveau contexte permet une référence à l'expérience subjective des personnes aphasiques et de leurs proches, à travers des études basées sur une démarche de recherche qualitative, tout en intégrant les dimensions psychologique, familiale, sociale et professionnelle.

L'œuvre de Ponzio (Ponzio & al. ,1991) représente bien ce courant et délimite le champ de la recherche d'une nouvelle orientation. Ces auteurs se basant sur les témoignages

d'aphasiques et de leurs proches, présentent un ensemble de textes qui font découvrir l'aphasique dans ses rapports avec lui-même et avec le monde. Plusieurs portraits permettent d'expliciter de diverses façons et selon différents points de vue le retentissement mental, psychologique et social sur la personne qui en est atteinte et comment ces troubles peuvent transformer radicalement le vécu de ces personnes et faire de l'aphasique un être unique (Poncet,1991, p.12).

Inspirés essentiellement de cette recherche, d'autres travaux ont été menés en Grande Bretagne, par Parr & Byng, (1997) ; en Slovenie, par Zemva, (1999) ; en France, par Degiovani, (2000) afin d'évaluer la pertinence de cette conceptualisation.

Au Canada, Le Dorze et Brassard (1995) apportent une autre contribution aux études relatives à l'aphasique, en se basant sur le modèle de l'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S). Cette recherche, par son exploitation d'un élément rarement étudié auparavant, contribue à situer les changements après l'atteinte par rapport au modèle de la classification internationale des déficits, incapacités et handicaps.

Orienté par ces travaux, Michallet (2000) apporte également par sa rigueur méthodologique, un éclairage particulier sur les conséquences de l'aphasie sévère à partir du point de vue des proches des personnes atteintes. Les conséquences de l'aphasie sévère perçues par les conjoints se manifestent à travers cinq dimensions, ou thèmes centraux, représentant les habitudes de vie de la personne aphasique, la communication, les relations interpersonnelles, les responsabilités, les loisirs et l'aspect financier.

Désormais, l'on voit fleurir l'ère des schémas globalistes comme les défendait GOLDSTEIN qui était en fait en avance sur son temps. Ces travaux n'ont d'autre but que de montrer que l'aphasie entraîne une modification globale, du comportement humain. Ainsi convient-il de reconnaître que, l'étude de l'aphasique fait aujourd'hui une véritable prise en compte et constitue un des enjeux de la thérapie. Une intervention considérant la personne dans son ensemble devient un axe d'investissement important dans les recherches en neuropsychologie. Cependant, et bien que ces travaux s'avèrent exceptionnels et d'excellente qualité dans l'étude de l'aphasique, elles semblent soumises à d'importantes contraintes socio-culturelles et par conséquent leurs données ne peuvent être transposables au milieu clinique algérien. Il est alors possible d'envisager que les incapacités et les déficiences dues à l'aphasie puissent avoir des conséquences différentes ou encore plus perturbantes pour la personne elle-même et pour son entourage.

En milieu clinique Algérien, les alternatives proposées grâce aux arguments nouveaux issus de ce courant sont totalement inexplorées. Les méthodes rééducatives restent centrées sur la résurgence et l'actualisation des activités linguistiques troublées. Tous les efforts portent sur la quantité et la qualité de la parole. Les modifications cognitives autres que le langage, comme les modifications comportementales, relationnelles et sociales du sujet sont peu prises en charge. Pourtant après une lésion cérébrale, les patients présentent fréquemment divers troubles qui constituent le principal obstacle à la réinsertion sociale et professionnelle et les techniques pratiquées en milieu clinique, ne peuvent à elles seules appréhender l'étendue et la gravité des difficultés rencontrées par le patient et ses proches dans la vie quotidienne. Ce qui fait dire à Seron et Van Der Linden (2000 p. 12) : « Aucune revalidation neuropsychologique n'a de sens si elle ne vise pas la prise en compte du handicap résultant de l'atteinte cérébrale ». L'objectif de la rééducation n'est pas

le déficit cognitif en tant que tel mais le handicap qui en résulte dans la vie quotidienne du patient et ses répercussions sur la vie de ses proches sachant que l'aphasie affecte également les individus qui vivent dans l'environnement de la personne atteinte. Michallet & ses collaborateurs (1999) précisent que l'objectif premier de l'intervention ne serait plus d'aider la personne aphasique à retrouver ses habilités langagières perdues mais aussi à améliorer la qualité de vie de la personne atteinte et à retrouver une communication fonctionnelle et satisfaisante avec son réseau social d'une part, et inclure les proches dans l'intervention orthophonique.

Désormais, l'aphasie est définie comme la conséquence clinique d'une désorganisation du langage humain par une lésion cérébrale circonscrite. Elle représente un terrible drame psychologique et socio-familial, qui altère gravement la communication du patient avec ses semblables, ce qui entraîne une restriction de participation sociale et de changements profonds dans les rôles familiaux et sociaux (Mazaux, 2007).

Au regard de ces considérations, La présente étude s'assigne pour objectif d'étudier Les différentes réactions et attitudes des aphasiques face à l'aphasie. Quelles perceptions de leurs expériences ont-ils ? Comment interprètent-ils les manifestations de leurs difficultés dans leur vie quotidienne et comment ils y réagissent ?

Méthodologie :

Pour répondre à ce niveau de questionnement, et pour parvenir à une vision aussi authentique que possible du vécu des aphasiques et de pénétrer dans leur mode de perception et d'expérience, une approche qualitative s'est montrée indispensable à partir de données orales recueillies auprès de 10 locuteurs aphasiques recrutés dans les différents services hospitalo-universitaires d'Alger. Les sujets de cette recherche devaient répondre aux critères suivants :

- Avoir un diagnostic d'aphasie et un certain langage

- Variable temporelle, la période entre l'atteinte cérébrale et l'entretien est située entre 12 mois et plus. Cette période aura permis aux personnes aphasiques de se familiariser avec les déficits occasionnés par l'atteinte cérébrale.

Le tableau1 présente les données de chaque patient.

Tableau 1 : données descriptives des participants

participant	sexe	âge	délai
1	féminin	44 ans	3ans
2	féminin	28 ans	15 mois
3	féminin	56 ans	2ans
4	féminin	49 ans	18 mois
5	féminin	32ans	26 mois
6	Masculin	56 ans	8 ans
7	Masculin	62 ans	2 ans
8	Masculin	69 ans	2 ans

9	Masculin	44 ans	1an
10	Masculin	57 ans	4ans

Outil d'investigation clinique :

L'instrument utilisé pour la collecte des données est l'entretien non directif (Muchielli,1991). Nous l'avons retenu comme instrument d'investigation clinique car notre objectif dans cette recherche est de recueillir une information riche, variée des troubles de la communication des personnes aphasiques qui ne sont pas mis en évidence par les tests du langage traditionnels. En partant d'une meilleure compréhension de ce handicap, nous nous assignons en tant que chercheur et thérapeute, à élaborer plus efficacement un diagnostic de type global et à offrir la possibilité d'une meilleure intervention auprès de ces patients.

Procédure :

Les participants aphasiques sont rencontrés à deux reprises soit en consultation orthophonique soit à domicile. Chaque entretien, d'une durée moyenne 30 minutes est enregistré avec l'accord préalable des interlocuteurs. Après les entretiens et observations, des fiches de terrain sont établies. Elles comportent les transcriptions phonétiques des entretiens enregistrés, des observations et comportement des sujets (y compris les pleurs, les hésitations, les silences, les accrocs de parole…).

Les prénoms identifiant les patients ont été remplacés par des numéros par souci confidentiel. Chaque réponse est présentée dans sa version originale suivie da la version traduite.

Présentation des résultats :

Quels grands axes ou quelles entités thématiques se dégagent des réponses apportées par les sujets ?

L'analyse thématique (Miles &. Huberman, 2003) des résultats qualitatifs obtenus à partir de l'ensemble des entretiens est dominée de façon hautement significative par l'évocation de trois tableaux cliniques :

- Tout d'abord, le patient est confronté à une atteinte du profil linguistique et communicationnel se manifestant par une douleur moral et psychologique.

- En second lieu, le sujet aphasique évoque une confrontation d'atteinte corporelle débouchant sur la découverte de la perte d'autonomie et se traduit par une perte d'indépendance pour la vie quotidienne.

- En troisième position, la confrontation est psychologique et sociale. C'est la blessure de l'image de soi qui est vécu dans l'isolement, s'exprime par des réactions diverses ; colère, agressivité, repli sur soi, culpabilité et dépression.

Nous allons étudier en détail dans ce qui suit ces tableaux cliniques :

Atteinte du profil linguistique

On y trouve les difficultés ayant la fréquence la plus élevée : difficultés au niveau de la communication quotidienne Cette catégorie fait allusion aux déficits linguistiques susceptibles de compromettre l'habilité de la personne aphasique d'assurer la fluidité et la cohésion conversationnelle et plus particulièrement au cours d'échanges à plusieurs personnes. L'accent est mis sur les changements dans l'interaction en tant qu'entreprise collaborative par rapport à la période pré-morbide. Ces situations très fréquentes font référence aux problèmes de la fluidité verbale d'autrefois. Le plus souvent sont liés au manque du mot diminuant ou perturbant la qualité des échanges conversationnels.

Deux autres catégories peuvent également être associées bien que de façon moins fréquente que les premières. Ces dernières font directement allusion : aux difficultés au niveau articulatoire pour produire les mots et aux difficultés à trouver les mots justes.

Difficultés articulatoire pour produire les mots :

Cette catégorie fait directement allusion aux troubles arthriques. Elle est caractérisée par des difficultés de la fluence, par des irrégularités dans l'émission verbale et dans le débit lequel est tantôt haché de type syllabique, tantôt ralenti, tantôt lent. Certains phonèmes sont supprimés, d'autres sont ajoutés. Les consonnes sonores sont remplacées par leurs homologues sourdes et les groupes consonantiques sont souvent supprimés. Ces altérations semblent perturber la qualité de la parole du point de vue du rythme, de la tonalité et de l'accentuation. Citons brièvement cet exemple :

« Quand j veux dire quelque chose…les gens ne me comprennent pas…je préfère me taire ».

Difficultés à trouver les mots justes :

Cette catégorie fait référence à un appauvrissement du stock des mots. On trouve également le manque du mot, l'utilisation des mots imprécis, inappropriés à la place des mots qu'on cherche. Ce corpus le montre parfaitement :

[elhadra…mè gés belxaf…nhab…nqol…hèga…na rafha bessah…magis]

« la parole…ne vient pas tout de suite…j'ai envie de dire quelque chose mais la parole ne vient pas »

Ce handicap verbal demeure difficile pour les sujets aphasiques. La plupart se contentent d'écouter lorsqu'ils se trouvent face aux autres, car ils ne peuvent plus mener à bien une conversation ou exprimer leurs pensées. Ils ne peuvent plus exercer un réseau d'influence sur l'autre. Les procédés dont use le parleur pour s'assurer l'écoute de son interlocuteur sont omis ou sont inexistants. Avoir le privilège d'entamer la conversation, écrit Kerbrat- Orecchioni, (1998) c'est être en mesure de décider de son orientation générale, de la guider, d'exercer son pouvoir sur autrui. Or le sujet aphasique n'est plus maître de sa parole, il ne peut plus communiquer comme auparavant c'est-à-dire facilement, sans effort. Il. n'arrive plus à utiliser efficacement les règles pragmatiques de l'échange, les rituels de la conversation, la qualité argumentative du discours permettant d'exprimer sentiments et opinions, de transmettre des représentations, de construire un récit. Nous voici

ramenés à Almeida qui pense que la conversation fonctionne comme un jeu. Si le partenaire n'oppose pas de résistance, le jeu s'estompe. S'il n'apporte pas de coopération, le jeu s'annule. (Almeida Cité par Kerbrat- Oreccchioni, 1998, p.149)

Ce processus est épuisant pour l'aphasique qui dans bien des situations renonce à verbaliser tant de messages intéressant ou il peut avoir des difficultés à relater de simples faits quotidiens ce qui rappelle les écrits de Joanette: « incapables de s'extérioriser, de communiquer par le langage, les pensées sont condamnées à n'être accessible qu'à l'aphasique lui-même (Joanette, 1992, p. 29).

Douglas Ritchie, dans son livre « Stroke » (1966) rapporte un exemple de cette difficulté. Victime d'un accident cérébro-vasculaire qui le rendit aphasique et hémiplégique, Ritchie fut transporté à l'hôpital. Quelques jours après son hospitalisation, on apporta dans sa chambre un appareil électrique. Le malade s'imagina que cet appareil allait être utilisé pour lui administrer des électros-chocs. Il fut envahi par une peur panique le rendant incapable de toute autre préoccupation. Il aurait voulu supplier les médecins de ne pas lui appliquer pareil traitement. Mais hélas, il ne pouvait parler. Pendant trois jours, il ne put détacher sa pensée de ces épouvantables chocs électriques qu'on allait, croyait-il lui administrer. Le troisième jour, un kinésithérapeute attacha son bras paralysé au redoutable appareil. Une angoisse indescriptible s'empara de Ritchie. Il aurait voulu parler, plaider sa cause, demander que l'on renonce à ce terrible traitement, mais il ne pouvait prononcer aucune parole intelligible. Au comble de la panique, il vit le kinésithérapeute enclencher l'appareil qui ne fit que bercer doucement le membre paralysé, sans administrer le moindre choc électrique. (in Lebrun, 1986, p.8).

Toutes ces situations font que le malade est emmené à se positionner dans une situation subalterne, à s'effacer ou à s'isoler, refusant de s'impliquer dans les différentes interactions. Les interactions verbales avec son milieu deviennent inégalitaires, dissymétriques et parfois nulle emmenant la personne aphasique à perdre sa propre identité et s'absorber dans son milieu environnemental perdant ainsi son statut distinct d'être autoritaire, autonome et maître de lui même. L'absence de ce pouvoir remet en question toute la capacité du sujet à s'imposer devant l'autre et par conséquent une perte du droit à exister. Ceci est illustré par le témoignage de cette patiente pour qui l'aphasie est : **« l'aphasie est une tempête qui a tout ravagé, ma vie, ma santé, mon travail, mon foyer, je n'existe plus** »). Pour un autre sujet, l'aphasie c'est « **lmut (la mort) c'est lhalka (la déchéance)** »). Ne rejoignent-ils pas Benveniste lorsqu'il écrit : ***« avant de servir à communiquer, le langage sert à vivre »***. (Benveniste, cité par A. Fernandez-Zoïla,1999, p. 19).

.Profil d'atteinte corporelle :

L'analyse des entretiens révèle un discours se cristallisant sur un corps qui souffre dans sa réalité physio-anatomique et psychologique modifié dans son fonctionnement, débouchant sur la découverte de la perte d'autonomie se traduisant par une perte d'indépendance pour la vie quotidienne, et un corps en déficits détérioré, malade associe à des attributs tels que, corps lourd, corps pesant, corps qu'on traîne.

Nous exposons ci- après les particularités de ces perceptions :

Modification du fonctionnement du corps :

Les conséquences les plus apparentes de l'hémiplégie citées par les personnes aphasiques reposent sur des particularités qui atteignent le corps dans sa capacité fonctionnelle, et le renoncement aux simples gestes de la vie quotidienne, comme l'habillage, la toilette, manger, conduire sa voiture, travailler, gérer sa vie.

L'aphasique se sent dépossédé de son propre corps lequel réclame des soins, appelle à l'exigence d'une aide humaine et l'oblige à vivre dans un territoire réduit. L'inactivité est dominante ce qui engendre une rupture avec le courant social, avec la vie extérieure, avec les obligations sociales, Un sentiment d'impuissance et d'inutilité s'empare alors de l'aphasique le confinant dans un présent vide sans possibilité d'une projection future.

En voici quelques exemples tirés de notre corpus :

- **«** *Je me suis rendue compte que je ne peux plus marcher…je ne peux plus manger avec la main droite… je ne peux plus faire ma prière… je ne peux plus travailler…je ne peux plus tenir un stylo…je suis limitée…* **».**

- *[fatéha…femme…m'aide…pour… chaussure…douche…laver…] '*

- *« Il faut qu'on me porte pour aller voir un médecin…je me retrouve dans une situation d'incapacité… »* et il poursuit *: « Il n'y a pus cette pudeur…mes enfants m'accompagnent aux toilettes…leur mère ne peut pas le faire…c'est elle qui m'aide à manger…c'est elle qui me lave…mes enfants s'occupent de moi… »*

Corps pesant :

Les sujets interrogés disent que les membres atteints sont plus lourds que les membres valides. Le corps n'est rien d'autre qu'une masse lourde, froide qu'on traîne qu'on cache au regard des autres. La main qui cesse d'accompagner sa jumelle devient encombrante, lourde, gênante et perd pour la personne tout signification alors que c'est par la main qu'on est en relation étroite avec le monde extérieur, qu'on a les contacts les plus divers avec les objets. On la cache aux regards de l'autre, on a honte devant les autres parce qu'elle ne peut plus effectuer les gestes que le patient s'accoutumait à faire. Cette main a perdu cette harmonie de faire et prendre, la main paralysée a détruit l'élégance vivacité des gestes le ménage, la couture, la broderie, l'écriture, les travaux manuels (Durieu, 1966).

En atteste ce témoignage :

- *[jeddé… tqéla…bèrda…menafxa... rəǧlé… šwéjja…nkarkarha…jəddé..*
nə ɤattéha…mənafxa….tqéla…mènhabš…..šufuné…]

- *« ma main… lourde…froide…enflé….mon pied…un peu… je traîne le pied…*
ma main…je la couvre…enflée…pesante…je ne veux pas qu'on la voit ».

La mélodie du pas est également ralentie, interrompue, telle cette femme qui adorait danser se retrouve dans l'incapacité de le faire ce qui génère chez elle une nostalgie, avec

un présent de plus en plus monotone. Schilder parle dans ce cas de « dépersonnalisation », l'individu se sent alors différent de ce qu'il était auparavant. (Schilder, 1985).

Cette perception nous fait penser à Kay Toombs, philosophe souffrant d'une sclérose en plaques, dans un ouvrage extrêmement riche publié en 1992, cette femme s'en tient à l'expérience vécue de la perception de l'atteinte corporelle, elle écrit : « au lieu d'être ce qui nous permet de réaliser nos intentions dans le monde, le corps physique se présente comme un empêchement qui doit être surmonté , et les objets qui semblaient toujours à portée de main deviennent difficilement accessibles sinon inaccessibles. » et elle ajoute : « En tant que personne dont la mobilité est limitée, je me rappelle que ma première impression au Lincoln Memorial n'a pas été le respect pour sa beauté architectural, mais plutôt l'épouvante devant le nombre de marches qu'il faut monter » (cité par Froment, p. 54).

Corps non attrayant :

Cette préoccupation est rapportée par les femmes. Les aspects dynamiques d'un corps sain (dynamisme, jeunesse, énergie, gaîté, souplesse) s'estompent et font place à des perceptions peu favorables : froideur [jaddi bèrda] corps opaque, laid, amenant ainsi une nouvelle image d'elles - même. Ce changement au niveau du corps remettrait en question l'image qu'elles ont d'elles-mêmes ainsi que leur capacité d'être désirable. Elles ne répondent plus aux normes de beauté établies par l'entourage « Etre beau c'est posséder certaines caractéristiques corporelles et faciales perçus comme attrayante pour l'entourage ». G. Simmel

Moins belle, moins attirantes. Elles ne correspondent plus à ce que semble être une femme désirable dans une société traditionnelle à l'image de cette patiente qui annonce :

- *[L'aphasie a pris la jeunesse de mon corps… il n'est plus comme avant souple…léger…gai… plein de vie… c'est un corps lourd, qu'on traîne…].*

Ces éléments de réponses pourraient s'expliquer par l'influence des attitudes socioculturelles envers le corps. Le bon corps dans notre société est jeune, beau et sain. C'est donc la valorisation sociétale qui entraînerait une image réduite chez ces femmes.

« mra kèmla, əssag sag, wa ezzenda, zenda **»** dit un dicton populaire.

Ecoutons cette patiente âgée de 30 ans :

[Ze… suis… laide…bouche mع awza …rəğlé… paralysée… main lourde… mataqdèr wèlu…

mعawğa…mèsé sèbba…škun léšufné…wèlu… mazع uqa…(pleurs).

Je suis laide…une bouche déviée…une jambe paralysée…une main lourde…qui ne peut rien faire…déformée… pas belle…qui me regarde ?…personne…moche…(pleurs)].

Profil d'atteinte psychologique :

L'expérience de l'aphasie est ressentie fondamentalement par les sujets comme **une expérience globale de pertes et de ruptures** :

- perte de la santé, [essaha rahat) La santé versus maladie apparaît donc comme une expérience culturellement construite et confirme la différence fondamentale du point de vue des profanes par rapport au point de vue professionnel : il ne s'agit pas d'hémiplégie ou de

parésie mais de gestion de la vie quotidienne. Nous voici ramenés aux travaux de l'anthropologie « of illness » ou maladie du malade, c'est-à-dire son réseau de signification personnelle.

Denise Jodelet, travaillant dans ce sens pense que la maladie modifie le rapport de l'individu à lui-même, à autrui et au social. Les symptômes et les dysfonctionnements ne prennent et ne s'organisent en maladie que dans la mesure où ils introduisent une modification de la vie du malade, de son identité et de ses interactions sociales. (Jodelet, 1984).

Dans ce contexte, Etre aphasique, signifie ne pas pouvoir répondre aux exigences du milieu normal, c'est-à-dire antérieur tel que décrit par Goldstein (1951). Ce dernier insiste sur ce que la maladie fait apparaître de nouveau dans la vie des patients cérébro-lésés ; c'est l'instauration de nouvelles normes de vie en rapport avec un milieu nouveau mais rétréci. Le rétrécissement du milieu chez les malades atteints de lésions cérébrales, répond à leur impuissance, à répondre aux exigences du milieu normal. Les malades ne peuvent plus participer à l'égal des autres dans les rapports sociaux. Ils se rendent compte que certains de leurs fonctions ne peuvent plus être assurées. (Goldstein, 1951).

Etre malade et s'arrêter de travailler sont alors équivalents (Herzlich et Pierret, 1984).

- L'aphasie c'est la honte. La honte intervient lorsque l'on mesure ce que la maladie a fait perdre et ce que l'on a été avant la maladie.

Voyons comment une de nos patientes définit l'aphasie :

« je ne peux plus mener une conversation avec mes amis…mes collègues de travail…je ne trouve pas les mots… je les cherche…ils ne viennent pas…les contacts avec les autres sont difficiles…ça demande beaucoup d'effort… ça me fatigue… cette maladie ***c'est une honte****…pour ne pas dire une « saloperie », elle m'a tout pris, … je la refuse…je ne l'accepte pas…elle m'handicape dans la vie de tous les jours…elle m'enlève tous mes pouvoirs… ».*

- L'aphasie c'est la destruction (lhalka ; rané mahluk ; rané mfakak rané mkulé) poursuit une personne aphasique. Ces termes signifient bien, ébranlement, destruction, anéantissement.

L'aphasie c'est la mort (lmut) nous dit un autre patient aphasique. C'est dans sa vie que le sujet est détruit, anéanti, sans repères habituels, c'est dans sa vie que le sujet est mort, c'est une mort social et psychologique (Herzlich 1984).

On voit combien avec une telle vision, on se rapproche de la conception de Goldstein qui pour lui la maladie est ébranlement et mise en péril de l'existence (Goldstein, 1951).

Toutes ces pertes induisent une dévalorisation du moi, au regard de soi même, mais aussi au regard des autres. Aiach écrit dans ce sens : « Le malade vit sa maladie non seulement dans son corps et dans son esprit mais aussi dans le corps social, dans ses relations à ceux qui composent son monde familial et professionnel, à ses amis proches mais aussi à des milliers d'anonymes qu'il est emmené à rencontrer sur sa route est dont le regard lui renvoie une image inhabituelle, parfois trouble et ambiguë » (Aiach et al, 1989, p. 9).

Les malades affrontent également d'autres contraintes et rupture. Il s'agit de la dimension du temps et de l'activité professionnelle qui se trouvent brutalement changé.

La rupture par rapport au temps est, elle aussi, une conséquence de l'aphasie. Le travail structurait le temps, rythmait le cours de la journée, de l'année, désignait les périodes de vacances. D'un temps rythmé par le travail et les obligations de la vie sociale, le sujet se trouve comme privé de son système d'automatismes acquis, de ses expériences. Il ne peut plus conduire sa vie ; (se lever le matin, aller travailler, répondre à des obligations familiales, sociales).Sans contact avec le monde extérieur, l'aphasique a perdu toute possibilité matérielle et psychologique d'utiliser le temps. Il vit son temps comme vide, temps pour rien, temps dépourvu de sens, il glisse d'une vie réglée à une existence vide sans obligation sociale.
En attestent ces témoignages : [rané feddar…ndér welu… šuf …television] « Je suis à la maison…je ne fais rien…je regarde… la télévision »

A ces confrontations analysées précédemment, s'ajoute une autre rupture. L'activité professionnelle est une des activités qui va disparaître. Les conséquences de l'arrêt du travail sont multiples. Avec l'arrêt du travail, les rapports avec l'environnement professionnel sont coupés et les liens avec les collègues de plus en plus faibles et éloignés.

Voyons ce que dit ce patient :

« Les amis ne cherchent plus à me voir...je ne présente aucun intérêt pour eux »

Une autre rupture importante est celle en lien avec l'identité. Le travail nourrit l'identité par le statut qu'elle confère. ( ) Une fois aphasique, le sujet est privé de ses statuts et de ses rôles qui impliquaient des droits et des devoirs. Il change de groupe social en passant de celui des actifs à celui des malade, des stigmatisés des handicapés de la parole, des fous, des déments.

Les sujets affrontent également des contraintes d'ordre économique. Les revenus sont réduits ce qui devient insuffisant pour maintenir leur quotidien dans les mêmes conditions que celles antérieures à la maladie. Les témoignages centrés sur l'évènement font de celui-ci un évènement temporel correspondant à une fissure, une fracture, une discontinuité dans le parcours existentiel.

Ajoutons la rupture par rapport au sentiment d'utilité. La contribution à la production de biens ou de services soutient le sentiment de servir à quelque chose et entretient un lien entre le sujet et la société à laquelle il appartient. [26].L'« improductivité » et le sentiment d'inutilité qui en découle altère le narcissisme et l'estime de soi de l'aphasique.

En guise d'illustration de ce qui a été rapporté dans la littérature neuropsychologique, nous rapportons ci-dessous un exemple d'étude de cas issu de nos propres travaux.

.Observation clinique :

Le 12 Avril 2000, Mr. B.D, âgé de 56 ans, est victime d'un accident vasculaire cérébral ischémique responsable d'une hémiplégie droite avec aphasie de Broca. Après un coma de 17 jours, il est rééduqué pour les séquelles neurologiques de cet accident (hémiplégie et mutisme aphasique).

La rééducation est d'abord effectuée à Alger jusqu'en octobre 2000, puis il est transféré par sa famille dans un centre hospitalier à Paris. Après deux mois de séjour à Paris,

le patient rentre sur Alger avec les mêmes résultats. En janvier 2001, la rééducation est entreprise au rythme de deux séances par semaine et à titre privé (à domicile).

Sur le plan fonctionnel, aucune récupération n'a été constatée, il ne parvient pas à utiliser ses membres droits. Il se déplace à l'aide d'une chaise roulante. Le malade est dépendant pour les activités de la vie quotidienne.

[lhadra…wèlu…mèkèš…ah…wèlu…mèkès…wèlu…wèlu…xlas…nmutxér…

tqél… lhadra…tqél…nhas tqél…lhadra wèlu…xlas…majat mqalaq…mqalaq

ana wèlu…makès…wèlu…x adma wèlu… (pleurs)…

ellmra… ana... wèlu… xlas…halté xatéra…lhadra…xlas…

elm sja…xlas…xlas …gè …lhadra xlas… danja…xlas…haj…kalmra…

s éb…xlas… ennas…xlas…elhadra…rah kula s…

ana…narfed eddar…nasré…jattalbuné…kulas…ana…kulas

jeddé…xlas…kulas…

l m asr axlas…majat…nbèt wahdé….

rabbé…kulas…nasbar… eddar…rqèd…kursé…mqalaq…l mut xér…

nabra nsallah…we lla...lmut xér…]

Discussion :

Que déduit-on à travers ces illustrations ?

L'aphasie est pour la personne aphasique le prototype de la maladie sur laquelle se cristallisent des angoisses existentielles. Elle est ressentie fondamentalement en termes d'effets sur la vie quotidienne se traduisant en premier lieu par la perte des aptitudes verbales qui lui permettaient de rentrer en relation avec le monde. Vient ensuite la désorganisation du corps, lequel se transforme en une nouvelle entité : le « corps malade », limité dans son accès au monde. Enfin dans le champ psychologique, la maladie implique une brisure de l'identité acquise à travers les apprentissages sociaux. Cette rupture est une source de douleur, de souffrance, de peine, de tristesse et de blessure narcissique. Tous ces facteurs semblent constituer un terrain propice à l'inadaptation à la nouvelle situation et le développement d'affects dépressifs.

Conclusion :

Les résultats issus de l'analyse qualitative révèlent que l'aphasie altère la vie quotidienne des personnes aphasiques et mettent l'accent sur la nécessité de tenir compte de la perception subjective de la maladie pour orienter la prise en charge de ces personnes. Cela ne peut se faire que sur la base d'observations et d'entretiens effectués dans le milieu naturel du patient. Ces modalités vont nous permettre d'avancer dans la compréhension du fonctionnement de la personne aphasique.

Références :

Peskine A. & Pradat-Diehl P. (2007), Étiologies de l'aphasie. In J.-M. Mazaux, P. Pradt-Diehl, & V. Brun (Eds,), Aphasies et aphasiques (pp.44-46). Paris : Masson,

Sarno, M. T. (1993) Aphasia rehabilitation: psychosocial and ethical consideration. Aphasiology, 7, 321-334.

Ponzio, J., Lafond D., Degiouani R. Joanette Y. (1991), L'aphasique, Paris, Maloine,.

Poncet, in Ponzio, J., Lafond D., Degiouani R. Joanette Y. (1991), L'aphasique, Paris, Maloine,.

Parr, S. Byng, S. and Gilpin, S. (1997), Talking about aphasia: Living with Loss of Language after Stroke. Milton Keynes: Open University Press.

Zemka, N., (1999), aphasic patients and their families, wishes and limits, aphasiolgy, vol, 13, n°3, 219-224.

Degiovani, (2000). Des mots au monde, communication présentée au congrès CPLOL, Paris.

Le Dorze, G., Brassard, C., Larfeuil, C., et Allaire, J. A description of the consequences of aphasia on aphasic persons and their relatives and friends, based on the WHO model of chronic diseases, aphasiology, 1996, vol. 9, n° 3, 239- 255.

Michallet, B., Les conséquences de l'aphasie sévère telles que perçues par le conjoint de la personne aphasique, (2000), thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophia Doctor (Ph. D), option orthophonie, école d'orthophonie et d'audiologie, faculté de médecine, Université de Montréal.

Seron et Van Der Linden (2000), traité de neuropsychologie clinique T1, Marseille, Solal.

Michallet, B., Le Dorze, G. ; Tétreault, S. (1999). Aphasie sévère et situations de handicap : implications en réadaptation. Annales de Réadaptation et de Médecine Physique, 42, 260-270.

Mazaux, J.-M., Moly, P., Giroire J.-M., Campan M..& Pointrau A.. (2000). L'approche psychologique et sociale de l'aphasie. In J.-M. Mazaux, V. Brun, & J. Pélissier (Eds.), Rééducation et réadaptation des aphasies vasculaires (pp.153-156). Paris : Masson.

Mucchielli, A., (1991), Les méthodes qualitatives, Paris, PUF,

Milles, M. B., Huberman, A. M., (2003), Analyse des données qualitatives 2ème édition, Paris, De Boeck,

Kerbrat-Orecchioni, C., (1998), Les interactions verbales, approche interactionnelle et structure des conversations, Armand Colin, Paris.

Ritchie in Lebrun, J.P., (1993), De la maladie médicale, Bruxelles, De Boeck université.

Fernandez-Zoïla, A (1999), Récits de vie et crise d'existence, l'Harmattan, Paris,

Durieu, C., (1969). La rééducation des aphasiques, Bruxelles, Charles Dessart.

Schilder, P., (1980), L'image du corps, Gallimard,.

Froment, A., (1995). Maladie, donner un sens, Paris, éditions des archives contemporaines.

Herzlich, C., Pierret J. (1984) Malades d'hier, malades d'aujourd'hui, Paris, Payot.

Jodelet, D., (1994). Le corps, la personne et autrui, in Moscovici (ed), psychologie sociale des relations à autrui, Paris, Nathan.

Goldstein,K, in Foucarrt, J. (2003). Sociologie de la souffrance, Bruxelles, De Boeck Université.

Herzlich, C. (1984). Santé et maladie, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.

Aïach, P. (1989). La maladie comme situation limit in P. Aïach (ed), vivre une maladie grave, Paris, meridiens. KLINCKSIECK.

Bouteyre, E., Lopez N., (2005), Le passage à la retraite, une mise à l'épreuve des capacités de résilience, Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement. Volume 3, Numéro 1, 43-51.

Lazarsfeld P, Jahoda M, Zeisel H. Les chômeurs du Marienthal. Paris : Les Éditions de Minuit, 1987



Université Amar Telidji -Laghouat-ALGERIE

DIRASSAT

Revue périodique

N°27
Août 2013

L'aphasie, perception subjective, regard scientifique

Bousebta Yamina-Université Alger2…….01

ISSN 1112-4652